

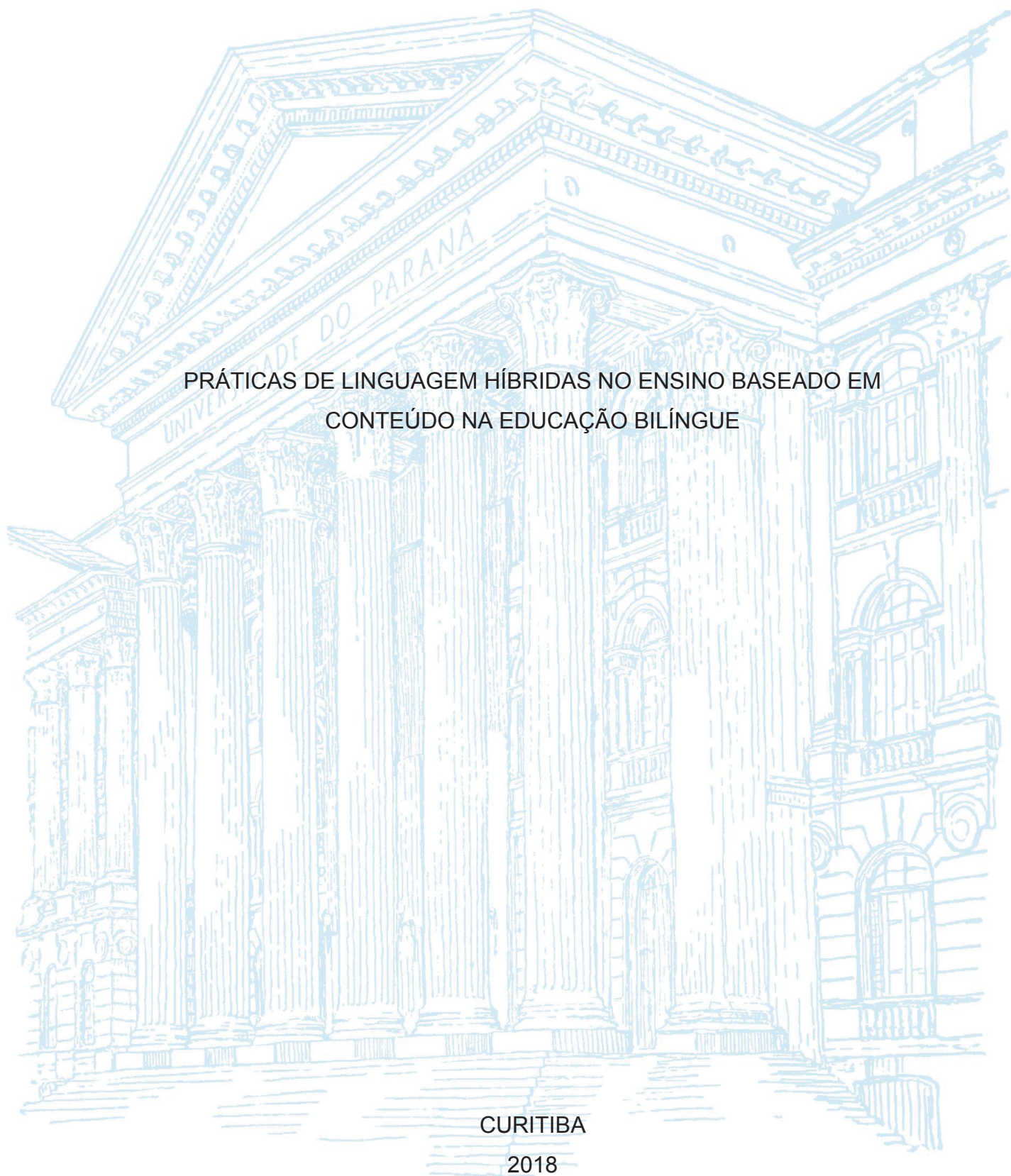
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRÍCIA DAIANI DIAS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM HÍBRIDAS NO ENSINO BASEADO EM  
CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

CURITIBA

2018



PATRÍCIA DAIANI DIAS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM HÍBRIDAS NO ENSINO BASEADO EM  
CONTEÚDO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Martinez

CURITIBA

2018

Catalogação na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Dias, Patricia Daiani

Práticas de linguagem híbridas no ensino baseado em conteúdo na educação bilíngue [recurso eletrônico] / Patricia Daiani Dias. – Curitiba, 2018.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.  
Orientador: Prof. Dr. Ronald Martinez

1. Língua inglesa - Bilinguismo - Ensino de primeiro grau.  
2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa - Aquisição da segunda linguagem. 4. Educação bilíngue - Brasil. I. Título.

CDD 418.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PATRICIA DAIANI DIAS** intitulada: **ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NAS INTERAÇÕES ORAIS DOS ALUNOS NO ENSINO BASEADO EM CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 21 de Setembro de 2018.



RONALD BARRY MARTINEZ

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UFPR)



MARIZA RIVA DE ALMEIDA

Avaliador Externo (UFPR)

OBS: onde se lê "Alternância de línguas nas interações orais dos alunos no ensino baseado em conteúdos na educação bilíngue", leia-se "Práticas de linguagem híbridas no ensino baseado em conteúdo na educação bilíngue".





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

ATA Nº880

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia vinte e um de setembro de dois mil e dezoito às 14:30 horas, na sala Sala 3, R. XV de Novembro, 1457, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **PATRICIA DAIANI DIAS** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NAS INTERAÇÕES ORAIS DOS ALUNOS NO ENSINO BASEADO EM CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RONALD BARRY MARTINEZ (UFPR), FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UFPR), MARIZA RIVA DE ALMEIDA (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RONALD BARRY MARTINEZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 21 de Setembro de 2018.

RONALD BARRY MARTINEZ

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UFPR)

MARIZA RIVA DE ALMEIDA

Avaliador Externo (UFPR)

OBS: onde se lê "Alternância de línguas nas interações orais dos alunos no ensino baseado em conteúdos na educação bilíngue", leia-se "Práticas de linguagem híbridas no ensino baseado em conteúdo na educação bilíngue".

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu esposo Claudio, companheiro de uma vida toda, agradeço pelo incentivo para que eu iniciasse o curso de mestrado e pelo apoio incondicional que me deu durante a realização desta dissertação. Sou grata pela compreensão nos momentos mais desgastantes. Agradeço também minha amada filha Sofia, com o perdão das horas em que não pude me fazer presente.

À Solange – minha querida mãe – pelo exemplo de força, determinação e amor pela educação e por sempre ter sido minha inspiração de vida. Sou também eternamente grata a minha tia Paulina, que sempre me ajudou e estava lá para a Sofia, o que foi fundamental para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Ronald Martinez por toda a ajuda, bem como pelos valiosos conhecimentos comigo compartilhados durante o processo de escrita deste trabalho. O caminho árduo da dissertação tornou-se mais leve por seus direcionamentos e também pelo seu incentivo nas horas mais difíceis.

Sou grata à banca de qualificação por suas considerações importantes e cuidadosas, que contribuíram para o enriquecimento de minha pesquisa e mostraram-me que eu poderia seguir pelo caminho que considerava mais adequado.

Agradeço aos representantes da Instituição em que trabalho, por terem possibilitado minha participação no curso de mestrado.

Sou grata, especialmente, as minhas amigas de longa data Gi, Cris e Candy, por toda a força e compreensão que me deram quando mais precisei. Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa pesquisa se concretizasse. Foram muitas as pessoas dispostas a auxiliar nos momentos mais delicados.

Agradeço aos alunos participantes pela disponibilidade e atenção e também aos pais, que autorizaram a participação de seus filhos, contribuindo assim para as pesquisas sobre Educação Bilíngue.

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva etnográfica, de cunho qualitativo e interpretativista, e teve como objetivo analisar as práticas de linguagem híbridas nas interações orais dos alunos de 6º ano durante as aulas de inglês, em Educação Bilíngue de Elite (EBE) em Português/Inglês, visando investigar as razões pelas quais eles apresentam tais práticas, bem como averiguar quais seriam as percepções dos discentes sobre essas práticas. A EBE é de orientação monoglóssica, pois prevê a fragmentação do uso das línguas, assegurando que as crianças tenham uma língua adicionada e, ao mesmo tempo, garantindo que mantenham separada a língua adicionada de sua identidade etnolinguística. Nesse tipo de educação bilíngue se faz presente o Ensino Baseado em Conteúdo (CBI – *Content-Based Instruction*), que difere da abordagem comunicativa/funcional, ou seja, no CBI a língua funciona como um veículo que possibilita ir além da aprendizagem de componentes linguísticos, sendo um meio e não somente um objeto de estudo, desenvolvendo no aluno a chamada Proficiência Linguística Acadêmica Cognitiva (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency*), que requer dos alunos que demonstrem entendimento e compreensão de termos acadêmicos. Nesse contexto, as interações orais entre alunos e professor são constituídas de linguagem acadêmica, sendo que os discentes utilizam estratégias linguísticas, fazendo com que as línguas interajam entre si para que atinjam seus objetivos comunicativos. Dessa forma, partindo de uma visão monoglóssica, há o fenômeno *code switching* (alternância de línguas) e, a partir de uma visão heteroglóssica, há a translanguagem. Optou-se, neste trabalho, por lançar um olhar da translanguagem sobre as interações orais dos alunos, interações essas que vão além da alternância de línguas, pois promovem o uso original de novas práticas de linguagem pertencentes a um único repertório linguístico. Nessa perspectiva, os resultados dessa investigação revelaram três seções: (I) a perspectiva da Equivalência (déficit linguístico) sobre a hibridez das práticas de linguagem; (II) “*how do you say X in English*” como um recurso pedagógico revelador do repertório linguístico único dos alunos; (III) as percepções dos alunos sobre as práticas de linguagem híbridas em suas interações orais durante as aulas de CBI. Verifica-se que a translanguagem se faz presente no contexto investigado, mas não é legitimada como prática. Por fim, sugere-se a aplicação da translanguagem como estratégia pedagógica no contexto investigado a fim de oportunizar aos alunos a expansão não somente de seu conhecimento linguístico, mas também de seu conhecimento de mundo.

Palavras-chave: bilinguismo; educação bilíngue; ensino baseado em conteúdo; *code switching*; translanguagem.

## ABSTRACT

The present study was conducted through an ethnographic perspective, of qualitative and interpretative nature. It aimed to analyze the hybrid language practices in the oral interactions of 6<sup>th</sup> grade students during English classes in Elite Bilingual Education (EBE) in Portuguese/English, in order to investigate the reasons why they present such practices, as well as to investigate the students' perceptions about these practices. EBE follows a monoglossic orientation, since it considers the fragmentation of language use, ensuring that children have an added language and, at the same time, ensuring that they keep the added language separated from their ethnolinguistic identity. This type of bilingual education uses Content-Based Instruction (CBI), which differs from the communicative/functional approach, that is, in CBI language functions as a vehicle that allows students to go beyond learning language components, serving, instead, as a medium and not only as an object of study, leading to their development of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), which requires students to demonstrate knowledge and understanding of academic terms. Through such approach, oral interactions between students and teachers are constituted of academic language, being that students use linguistic strategies that cause languages to interact with each other in order to reach their communicative goals. Thus, from a monoglossic point of view, there is the code switching phenomenon and, from a heteroglossic point of view, there is translanguaging. In this paper, a translanguaging view at the students' oral interactions was chosen. Such interactions go beyond the alternation of languages, as they promote the original use of new language practices belonging to a single linguistic repertoire. Through this perspective, the results of the present investigation revealed three sections: (I) the perspective of Equivalence (linguistic deficit) on the hybridity of language practices; (II) "how do you say X in English" as a pedagogical resource revealing the unique linguistic repertoire of students; (III) students' perceptions about hybrid language practices in their oral interactions during CBI classes. It has been found that translanguaging is present in the context investigated, but it is not legitimized as a practice. Finally, the application of translanguaging as a pedagogical strategy in the context investigated is suggested, in order to allow students to expand not only their linguistic knowledge but also their world knowledge.

Keywords: bilingualism; bilingual education; content-based instruction; code switching; translanguaging.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO ALUNO, P. 44 .....	42
FIGURA 2 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO PROFESSOR, P. 44 .....	43
FIGURA 3 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO ALUNO, P. 47 .....	44
FIGURA 4 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO PROFESSOR, P. 47 .....	45
FIGURA 5 – KEYSTONE A, LIVRO DO PROFESSOR, P. 330 .....	48
FIGURA 6 – KEYSTONE A, LIVRO DO PROFESSOR, P. 331 .....	49
FIGURA 7 – KEYSTONE A, LIVRO DO PROFESSOR, P. 333 .....	50

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TRÊS MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE (1991) .....	28
QUADRO 2: TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	29
QUADRO 3: RELAÇÃO DE ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL.....	34
QUADRO 4: DIFERENÇAS E DIFICULDADES ENTRE OS TERMOS CBI, CLIL E EMI.....	53
QUADRO 5: COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO TRADICIONAL DE BILINGUISMO, A HIPÓTESE DE INTERDEPENDÊNCIA DE CUMMINS, <i>CODE SWITCHING</i> E A TRANSLINGUAGEM.....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BICS	<i>Basic Interpersonal Communicative Skills</i>
CALP	<i>Cognitive Academic Language Proficiency</i>
CBI	<i>Content-Based Instruction</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CUP	<i>Common Underlying Proficiency</i>
EBE	Educação Bilíngue de Elite
EMI	<i>English as Medium of Instruction</i>
ESL	<i>English as a Second Language</i>
LAC	<i>Language Across The Curriculum</i>
LM	<i>Língua Materna</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 PERGUNTA DE PESQUISA .....	18
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 BILINGUISMO ENQUANTO FENÔMENO SOCIETAL E INDIVIDUAL (BILINGUALIDADE) .....	19
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	25
2.2.1 Educação bilíngue no Brasil .....	31
2.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA, ENSINO BASEADO EM CONTEÚDO (CBI), APRENDIZAGEM INTEGRADA ENTRE CONTEÚDO E LÍNGUA (CLIL) E INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI): EXPLICANDO AS TERMINOLOGIAS .....	36
2.3.1 Interchange 1 (Cambridge University Press, 3ª edição) .....	40
2.3.2 Keystone A (Editora Pearson Longman) .....	46
2.4 CODE SWITCHING (ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS) EM ÂMBITO EDUCACIONAL .....	57
2.5 CODE SWITCHING E TRANSLINGUAGEM: TERMOS EQUÂNIMES? .....	62
2.5.1 Translinguagem e Educação .....	69
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>73</b>
3.1 O AMBIENTE DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA: A ESCOLA BILÍNGUE .....	76
3.2 O PAPEL DE PESQUISADORA E A TURMA DO 6º ANO .....	78
3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	80
3.4 SELEÇÃO DOS REGISTROS.....	81
<b>4 ANÁLISE DOS REGISTROS.....</b>	<b>82</b>
4.1 A PERSPECTIVA DA EQUIVALÊNCIA (DÉFICIT LINGUÍSTICO) SOBRE A HIBRIDEZ DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM .....	83
4.2 HOW DO YOU SAY X IN ENGLISH COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO REVELADOR DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO ÚNICO DOS ALUNOS .....	93
4.3 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM HÍBRIDAS EM SUAS INTERAÇÕES ORAIS DURANTE AS AULAS DE CBI .....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE 1 – ENTREVISTAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>146</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A cada dia o mundo parece menor. O advento tecnológico que diminuiu fronteiras, encurtou as distâncias e aproximou povos de distantes localidades nos traz novas possibilidades de comunicação que estão alterando concepções previamente estabelecidas em várias esferas. Aprofundando ainda mais este assunto, consideremos que o mundo contemporâneo nos apresenta um cenário de trocas linguísticas, culturais e sociais nunca antes visto na história.

Neste contexto, o bilinguismo é cada vez mais a norma do que a exceção e, por conta de as fronteiras linguísticas tornarem-se porosas, esse fenômeno tem se tornado crescente. Grosjean (2010, posição 75) advoga que mais da metade da população mundial é composta por pessoas bilíngues: “o bilinguismo é encontrado em praticamente todos os países do mundo, em todos os níveis sociais e em todas as faixas etárias.” (tradução nossa).

Contudo, ainda existe discordância sobre quem deveria ou não ser considerado bilíngue e, diante da dificuldade de se estabelecer um critério formal sobre o assunto, vários pesquisadores (BIALYSTOK, 2001; GROSJEAN, 2010; MAHER, 2007) expressam que não existe um sujeito bilíngue sendo a somatória de dois monolíngues, denominados “equilibrados” (com a mesma competência linguística em ambas as línguas) e que esse fenômeno caracteriza-se como um “fenômeno multidimensional” (MAHER, 2007, p. 79). Nesse aspecto, pontua-se a importância do termo bilinguagem, ou seja, um fenômeno individual e dinâmico (HAMERS e BLANC, 2000), reconceituado como dimensões da bilinguagem, sendo uma das dimensões o “domínio de uso de ambas as línguas em diferentes ambientes comunicativos: familiar, social, escolar e profissional”. (SAVEDRA, 2009, citada por NETO, 2014, p. 308)<sup>1</sup>.

Portanto, investigar como o bilinguismo se desenvolve em distintos setores torna-se bastante significativo. Nesse sentido, a Educação Bilíngue é uma prática em várias partes do mundo e pode ser considerada um tipo de educação que propicia um ambiente comunicativo onde as práticas linguísticas de cada aluno – ou

---

<sup>1</sup> SAVEDRA, M.M.G.; **Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual**. IN: SAVEDRA, M.M.G.; SALGADO, A.C.P. (Org.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 121-140.



seja, sua bilingualidade – têm caráter essencial e podem ser desenvolvidas para que os discentes possam tornar-se bilíngues.

Existem inúmeros tipos de educação bilíngue, sendo que Baker (1997) chegou a classificar detalhadamente mais de 90 padrões diferentes de escolarização bilíngue. Tecnicamente, segundo Mello (2010), a educação bilíngue corresponde àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217, citado por MELLO, 2010)<sup>2</sup> ou, nas palavras de Genesee (1987, p. 1, citado por MELLO, 2010)<sup>3</sup>, continua a autora “educação bilíngue **de verdade** [grifo da autora] é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas.” (MELLO, 2010, p. 121).

No Brasil, o tipo de educação bilíngue mais proeminente, denominado de Educação Bilíngue de Elite (EBE) (MEJÍA, 2002, citada por GARCÍA, 2009, p. 45)<sup>4</sup>, geralmente aplicado em português e em inglês, prevê, de acordo com García (2009), a fragmentação do uso das línguas, assegurando que as crianças tenham uma língua adicionada e ao mesmo tempo garantindo que mantenham separada a língua adicionada de sua identidade etnolinguística. Esse tipo de educação bilíngue é considerado como monoglósico, pois prevê a compartimentalização das línguas ensinadas na escola (GARCÍA, 2009).

Em nível nacional, “há um vácuo na produção de políticas oficiais” acerca da EBE, (MULLON, 2016, p. 535). Portanto, a falta de regulamentação específica relacionada a essa modalidade educacional acaba por gerar a concepção inadequada de que um simples aumento na carga horária das aulas de ensino de língua adicional, ou o uso de materiais didáticos utilizados em cursos de inglês, caracteriza uma instituição nessa modalidade educacional.

Uma característica que auxilia a estabelecer diretrizes mais claras para a Educação Bilíngue de Elite em nosso país – diferenciando esse tipo de educação das escolas regulares ou dos cursos de idiomas – é a forma como a língua adicional<sup>5</sup> é ensinada, ou seja, “o ensino é organizado sobre o conteúdo ou

---

<sup>2</sup> HORNBERGER, N. H. **Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy**. In: GARCÍA, Ophelia. (Ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.

<sup>3</sup> GENESEE, F. **Learning through two languages**. New York: Newbury House Publishers, 1987.

<sup>4</sup> MEJÍA, A.M. de. **Power, Prestige and Bilingualism. International perspectives on elite bilingual education**. Multilingual matters, Clevedon, 2002.

<sup>5</sup> Optou-se por utilizar o termo “língua adicional” por ser uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras

informações que os alunos irão adquirir, mais do que sendo sobre um currículo linguístico ou de outro tipo.” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 204 – citado por VILLALOBOS, 2014, p. 20)<sup>6</sup>.

Nesse viés, a EBE, diferentemente dos cursos de inglês, que trabalham com a abordagem comunicativa, em que os alunos são requeridos a desempenhar funções tais como prometer, convidar e declinar convites, geralmente traz o método denominado Ensino Baseado em Conteúdo (CBI – *Content-Based Instruction*). No CBI a língua funciona como um veículo que possibilita ir além da aprendizagem de componentes linguísticos, sendo um meio e não somente um objeto de estudo.

O principal objetivo do CBI é que seja desenvolvida no aluno o que Cummins (1984a, 1984b)<sup>7</sup>, citado por Baker (2001), concebe como *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP - Proficiência Linguística Acadêmica Cognitiva), o que requer dos discentes que demonstrem entendimento e compreensão de termos acadêmicos.

Muitas escolas de educação bilíngue no Brasil têm aplicado o ensino de linguagem acadêmica, visando utilizar da melhor forma o tempo estendido de aulas de inglês e preparar os alunos para irem além da habilidade conversacional/comunicativa ou funcional desenvolvida em cursos de inglês e em escolas regulares, para que possam, com isso, desenvolver um nível alto de sofisticação linguística por meio de discussões significativas que propiciam a aquisição de estruturas complexas.

Dessa forma, durante as aulas de CBI, as interações orais entre os alunos e o professor são constituídas de linguagem acadêmica, isso porque desenvolvem discussões acerca de conteúdos como geografia, ciências e estudos sociais, tudo durante as aulas de inglês. Nesse contexto, observa-se que os alunos tendem a utilizar estratégias linguísticas, fazendo com que as línguas que conhecem interajam entre si, visando atingir seus objetivos comunicativos. Partindo de uma visão

---

línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam (LEFFA; IRALA, 2014, p. 2). Entretanto, o termo língua estrangeira constará na pesquisa, uma vez que há autores que utilizam tal terminologia.

<sup>6</sup> RICHARDS, J. & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. NY: Cambridge University Press, 2001.

<sup>7</sup> CUMMINS, J. **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984a. CUMMINS, J. **Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students**. In C. RIVERA (ed.), **Language Proficiency and Academic Achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984b.

monoglôssica de língua há o fenômeno *code switching* (alternância de línguas) e de uma concepção heteroglôssica a translanguagem.

O *code switching* é um fenômeno que tem sido recorrente na literatura sociolinguística relacionada ao bilinguismo e a línguas em contato. Segundo Barredo (sem data), com o decorrer de várias pesquisas (GUMPERZ & HERNÁN CHAVEZ, 1972; PFAFF, 1979; KRACHRU, 1978; POPLACK, 1980; SÁNCHEZ, 1983; SCOTTON & URY, 1977) sobre as interações orais dos indivíduos bilíngues, foi verificado que *code switching* tratava-se de algo que ocorre naturalmente entre esses indivíduos, no esquema de exercício de sua bilinguidade.

Entretanto, em âmbito educacional, apesar de o *code switching* acontecer com frequência em sala de aula de línguas, é ainda considerado um desvio a ser evitado, tendo a conotação de déficit linguístico por meio da função de “Equivalência” (SERT, 2005, p. 1), que ocorre quando as habilidades linguísticas dos alunos na língua alvo falham e eles não se sentem competentes o suficiente para se comunicar. Dessa forma, torna-se mais apropriado evitar a falha e incentivar o aluno a se comunicar na língua adicional.

Vários autores têm criticado as práticas monolíngues nas salas de aula, onde deveria ser desenvolvido o bilinguismo, utilizando apenas a língua adicional (LITTLEWOOD e YU, 2011, citado por LASAGABASTER, 2013)<sup>8</sup>; outros mencionam que o bilinguismo é olhado pelas lentes do monolinguismo (MELLO, 2002). Há também questionamentos à compartimentalização das línguas e a tratativa do bilinguismo por meio de abordagens monolíngues (BIALYSTOK, 2001, citada por VILASSANTI, 2016)<sup>9</sup>.

Dadas as controversas acerca da coexistência das línguas e o quanto o *code switching* respalda associações históricas monológicas negativas (LEWIS, JONES E BAKER, 2012, citados por AVERY, 2015)<sup>10</sup>, pesquisas mais recentes trazem uma nova proposta para a educação bilíngue do século XXI, educação essa que abarca a complexidade da contemporaneidade e que preconiza que as práticas bilíngues são um fenômeno fluido e complexo, e que existe hibridismo nas práticas

---

<sup>8</sup> Littlewood, W., & Yu, B. **First language and target language in the foreign language classroom.** Language Teacher, 2011, 44, p. 64-77.

<sup>9</sup> Bialystok, E. **Bilingualism in development: Language, literacy & cognition.** New York: Cambridge University Press, 2001.

<sup>10</sup> Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. **Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation.** *Educational Research and Evaluation*, 2012, 18(7), p. 655–670.

de linguagem estabelecidas pelos indivíduos bilíngues, sendo essas práticas desenvolvidas além de fronteiras rígidas entre línguas. Tal proposta é denominada de translinguagem (GARCÍA, 2009; GARCÍA e WEI, 2014; GARCÍA e KLEIN, 2016) e/ou de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013).

A translinguagem coloca as práticas linguísticas dos bilíngues descritas da perspectiva dos próprios usuários, com eles estando no centro das análises dessas práticas (GARCÍA, 2009), sendo que também ultrapassa os limites de dois sistemas linguísticos separados propostos pelo *code switching*. Há uma “diferença epistemológica” entre as duas terminologias (OTHEGUY, GARCÍA e REID, 2015 citados por GARCÍA E KLEIN, 2016)<sup>11</sup> e “tanto a sociolinguística quanto a literatura linguística ainda endossam o que García (2009), seguindo Del Valle (2000)<sup>12</sup>, chama de uma ideologia monoglóssica do bilinguismo.” (GARCÍA e KLEIN, 2016, p. 12, tradução nossa).

Dessa forma, a translinguagem não se refere simplesmente a uma alternância ou um vai e vem de línguas, indo para além de adquirir ou aprender uma nova estrutura linguística. Ela promove o uso original de novas práticas de linguagem pertencentes a um único repertório linguístico que está disponível ao falante e que é produzido nas complexas relações entre eles (GARCÍA e WEI, 2014).

Esses repertórios comunicativos estão em constante operação e são também enfatizados por Megale e Camargo (2015) quando apoiam-se em Canagarajah (2011, p. 2)<sup>13</sup>, que afirma que para um indivíduo bi/multilíngue, suas línguas fazem parte de um repertório que é acessado constantemente para propósitos comunicativos. As autoras citam Busch (2012)<sup>14</sup>, o qual também se coloca a favor da noção de repertório linguístico, em oposição às divisões clássicas de primeira e de segunda língua.

Na área educacional, García e Wei (2014) apontam para o potencial transformador da translinguagem nesse âmbito, reiterando a necessidade de

---

<sup>11</sup> Otheguy, R., García, O., & Reid, W. **Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics**. *Applied Linguistics Review*, 2015, 6 (3), p. 281-301.

<sup>12</sup> Del Valle, J. “**Monoglossic Policies for a Heteroglossic Culture: Misinterpreted Multilingualism in Modern Galicia**”. *Language and Communication*, 2000, 20, p. 105-132.

<sup>13</sup> CANAGARAJAH, S. **Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy**. *Applied Linguistics Review*, 2, p. 1-28, 2011.

<sup>14</sup> BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited**. *Applied Linguistics Advance Access*, Oxford, 2012, p. 1-22.

mudança do monolinguismo, educação em língua estrangeira e em segunda língua para a translanguagem. Essa serve como uma forma de fazer com que estudantes emergentes, aqueles que estão no início do contínuo bilíngue, consigam acessar conteúdos complexos e produzir novas práticas de linguagem, tendo todo o seu repertório reconhecido.

Comparando a educação bilíngue estadunidense com a educação bilíngue de elite aplicada no Brasil, é fundamental apontar que vários materiais didáticos utilizados aqui são importados dos Estados Unidos e trazem a concepção de ensino baseado em conteúdo, ou seja, a linguagem acadêmica é ensinada também nessas escolas, o que nos faz considerar os efeitos das práticas translíngues em nosso contexto – considerando-as como facilitadoras da compreensão dos alunos sobre tais conteúdos.

Apesar de a educação bilíngue de elite prever a separação das línguas portuguesa e inglesa, dos professores que as lecionam e também da alocação de tempo para cada uma delas (GARCÍA, 2009) – o que reforça a visão monoglóssica/monolíngue e não a heteroglóssica de língua – esclarece-se que nesta pesquisa é levado em consideração que a divisão rígida acaba não acontecendo na prática e que as práticas translíngues são inerentes aos falantes. Os alunos estabelecem interações linguísticas híbridas, apesar de o contexto impossibilitar – na maioria das vezes – que atuem desta forma.

Ao pesquisar especificamente sobre trabalhos acadêmicos que investigassem as interações orais dos alunos na perspectiva da translanguagem, foi possível verificar que existem pesquisas já realizadas sobre o tema em âmbito educacional, contudo, essas pesquisas – em sua maioria – ocorreram em contextos de aquisição de segunda língua, onde a língua majoritária, geralmente a língua inglesa, é ensinada para crianças imigrantes, provenientes de minorias linguísticas, geralmente em situação de imigração nos Estados Unidos (GARCÍA, 2009). Nestes contextos, o inglês é a língua preponderante na escola e, também, nos demais domínios da sociedade. Mesmo nos contextos mencionados, Lin (2013) salienta que há ainda uma escassez de estudos sobre as interações orais dos alunos aos quais se ensina língua e conteúdo e, além disso, que as pesquisas deveriam propor práticas linguísticas inovadoras como formas de fornecer acesso a conteúdo na língua adicional.



Para construção deste trabalho foi realizada uma busca sistemática, nos anos de 2016 e 2017, de estudos que tratassem de análise das interações orais entre os alunos em âmbito de educação bilíngue no Brasil. No entanto, após esse período de pesquisa, foram encontrados apenas dois estudos: (I) A pesquisa de doutorado realizada por Mello (2000)<sup>15</sup> em uma sala de aula de *ESL (English as a Second Language)* em uma escola internacional, que proporciona ensino monolíngue em inglês – com base no sistema educacional americano – nos níveis de ensino fundamental e médio para alunos de origem multiétnica, residentes em Brasília; (II) A pesquisa mais recente encontrada abordou o tema translinguagem e foi realizada por Cardoso (2015)<sup>16</sup>, que desenvolveu seu trabalho de mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, sua pesquisa abrange as práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em uma sala de aula do ensino médio.

Como se constata, os estudos acerca das práticas de linguagem por um viés da translinguagem em um ambiente de educação bilíngue são escassos e ainda mais raros nas aulas de língua inglesa em que o ensino é baseado em conteúdo. Investigar tal contexto faz-se primordial, obter a visão dos alunos sobre suas práticas de linguagem para que seja possível analisar que tipo de concepções de linguagem são reveladas por essas práticas pode influenciar suas atitudes, trazendo impactos positivos tanto ao processo de aprendizagem da língua adicional, quanto dos conceitos acadêmicos trabalhados por meio desta, uma vez que a aprendizagem de conteúdos por meio da língua adicional é desafiadora.

Os participantes dessa pesquisa são, portanto, alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental (entre 10 e 11 anos) de uma Escola Bilíngue de Elite, que tem como prática pedagógica a aplicação do ensino baseado em conteúdo. O material didático utilizado durante as aulas de inglês apresenta a referida proposta, demandando dos alunos a utilização de linguagem acadêmica, a qual geralmente não é requerida nesta mesma série em cursos de línguas ou escolas regulares – instituições essas que não oferecem ensino bilíngue.

---

<sup>15</sup> MELLO, Heloísa Augusta Brito de "O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de *ESL* de uma "escola bilíngue". Heloísa Augusta Brito de Mello. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

<sup>16</sup> CARDOSO, Angela Cristina. "A gente pode aprender muito com essas trocas de língua se não ficar preso numa língua só": práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. Florianópolis, SC, 2015.

Espera-se que, em um âmbito mais abrangente, este trabalho possa contribuir para a ampliação da bibliografia referente à área de educação bilíngue no Brasil; contribuir para o ensino-aprendizagem bilíngue; e que possa levar os alunos, professores, coordenadores pedagógicos e pesquisadores à reflexão sobre essa modalidade de ensino, bem como se considere a abordagem da translinguagem como recurso pedagógico que possa funcionar como facilitador do desenvolvimento linguístico e também dos conteúdos trabalhados por meio da língua adicional.

## 1.1 PERGUNTA DE PESQUISA

À luz do que está acima mencionado, objetivou-se conceber uma pesquisa para essa dissertação que analisasse as práticas híbridas de linguagem nas interações orais dos alunos de 6.º ano, a partir da perspectiva da translinguagem, em uma escola brasileira que oferece educação bilíngue de elite em português e inglês.

Dessa forma, tem-se como perguntas de pesquisa: (I) Por que razões os alunos utilizam práticas de linguagem híbridas em suas interações orais durante as aulas de CBI?; (II) Quais as percepções dos alunos acerca dessas práticas nessas aulas específicas?. Além deste primeiro capítulo, esta dissertação é composta por mais três capítulos. No segundo, foi discutida a fundamentação teórica que serviu como embasamento desta dissertação. Esses fundamentos referem-se a aspectos concernentes ao bilinguismo, à educação bilíngue, ao ensino baseado em conteúdo, ao fenômeno *code switching* e à translinguagem.

No terceiro capítulo, intitulado “Metodologia de Pesquisa”, são expostos, inicialmente, alguns preceitos epistemológicos que embasaram a investigação realizada, descrevendo a natureza das pesquisas qualitativas/interpretativistas. Além disso, descreveu-se o ambiente de realização da pesquisa: a escola bilíngue, bem como o papel da pesquisadora e dos participantes. Os procedimentos da pesquisa, os instrumentos de geração de registros, os critérios de seleção dos registros também são apresentados neste capítulo.

O quarto capítulo destina-se às análises dos registros das aulas, bem como das entrevistas realizadas com eles sobre suas percepções acerca de suas práticas de linguagem híbridas. Por fim, no quinto capítulo, são tecidas as considerações finais sobre os resultados da pesquisa aqui apresentada.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos que fundamentam este trabalho e que são importantes para o melhor entendimento do tema em questão, bem como para a análise posterior dos dados gerados a partir das observações de aulas e entrevistas que fazem parte desse estudo.

### 2.1 BILINGUISMO ENQUANTO FENÔMENO SOCIETAL E INDIVIDUAL (BILINGUALIDADE)

Considerando as interações de linguagem que acontecem entre indivíduos bilíngues, momento em que expressam seu bilinguismo entre si, faz-se necessário traçarmos algumas considerações acerca do bilinguismo enquanto fenômeno. Quando se pensa em bilinguismo, automaticamente a ideia mais comum que nos vem à mente é a da coexistência de duas línguas desempenhadas por um indivíduo em distintos contextos. Segundo Moura (2009),

é possível adquirir duas línguas em diversas situações: em casa, com os pais ou familiares de origens diversas; pela imigração, passando a viver em outro país onde a língua é falada; por meio da educação, em escolas onde se ensina uma língua estrangeira que oferece programas de imersão em uma língua, etc. (MOURA, 2009, p. 41).

Grosjean (2010) advoga que mais da metade da população mundial é composta por pessoas bilíngues, “o bilinguismo é encontrado em praticamente todos os países do mundo, em todos os níveis sociais e em todas as faixas etárias.” (GROSJEAN, 2010, posição 75, tradução nossa). Ainda, pensando de maneira mais ampla, deve-se levar em consideração que o mundo contemporâneo nos apresenta um cenário de trocas linguísticas, culturais e sociais como nunca se viu. O advento tecnológico, que diminuiu fronteiras e aproximou povos de distantes localidades, nos traz novas configurações de possibilidades de comunicação que estão alterando concepções previamente estabelecidas em várias esferas. Neste contexto, o bilinguismo é – cada vez mais – a norma do que a exceção e, por conta de as fronteiras linguísticas tornarem-se porosas, esse fenômeno tem se tornado crescente.

Apesar da proliferação do bilinguismo na atualidade, sua história nos traz fatos que denigrem essa prática e, infelizmente, tais fatos ainda ressoam na atualidade. Assim, muitas vezes, essas repercussões acabam criando uma visão negativa sobre o fenômeno. Grosjean (2010) explana que, em 1989, o educador e linguista Simon S. Laurie (1890) escreveu a seguinte avaliação negativa sobre as crianças bilíngues:

se fosse possível para uma criança viver em duas línguas ao mesmo tempo, tanto pior. Seu crescimento espiritual e intelectual não seria desse modo duplicado, mas dividido. A unidade de pensamento e de caráter teria grande dificuldade em se afirmar nessas circunstâncias. (LAURIE, 1890, p. 15 – citado por GROSJEAN, 2010, p. 218 –, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Conforme citado anteriormente, por bastante tempo, mais precisamente do início do século XIX até o início dos anos 60, como acima citado, “a crença dominante entre os acadêmicos era que o bilinguismo tinha um efeito danoso no pensamento” (BAKER, 1997, p. 118, tradução nossa). Chegou-se a essa conclusão devido ao baixo desempenho que as crianças bilíngues, geralmente crianças imigrantes nos Estados Unidos, apresentavam em testes de QI quando comparadas às crianças monolíngues, ou seja, às crianças americanas.

Com relação à aplicação de tais avaliações, Bialystok (2001) cita que Gould (1981)<sup>18</sup> e Hakuta (1985)<sup>19</sup> documentaram o impacto dos testes de QI nos imigrantes norte-americanos que não falavam inglês, também menciona que a concepção de que é possível quantificar a inteligência, ou de que testes podem constatar em que ponto relativo uma pessoa encontra-se ao ser comparada com padrões hipoteticamente estabelecidos, tem sido responsável por incontáveis injustiças contra os indivíduos. Além do fato de que essa concepção gera preconceito contra determinados grupos de pessoas.

Com o mesmo pensamento, Baker (1997) aponta que é preferível avaliar as crianças bilíngues na língua que elas manejam melhor e que, em pesquisas anteriores, a maioria dos testes era elaborado em inglês, língua que a criança

---

<sup>17</sup> LAURIE, S. **Lectures on Language and Linguistic Method in School**. Cambridge: Cambridge University Press, 1890.

<sup>18</sup> Gould, S.J. **The mismeasure of man**. New York: Norton, 1981.

<sup>19</sup> Hakuta, K., & Diaz, R. **The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some longitudinal data**. In K.E. Nelson, ed., *Children's language*, vol.5, pp 319-344. Hillsdale, NJ:Erlbaum, 1985.

bilíngue apresentava mais dificuldades, resultando – geralmente – em um baixo desempenho. Dessa forma, as respostas incorretas dadas pelas crianças imigrantes eram decorrentes da falta de conhecimento da língua inglesa e não por falta de conhecimentos gerais. Nesse contexto, exemplifica-se que uma criança poderia ter estudado, em seu país de origem, um determinado conceito (por exemplo, que a terra é um dos planetas do sistema solar), porém não conseguia expressar tal conceito por não saber se comunicar ou ler na língua inglesa.

A mudança de conceito sobre a relação entre bilinguismo e cognição aconteceu a partir de 1962, segundo Baker (1997), quando os estudos realizados por Peal & Lambert<sup>20</sup> demonstraram que as crianças bilíngues apresentavam superioridade intelectual, grande flexibilidade cognitiva, habilidade de pensar de forma abstrata, uma maior interdependência das palavras – promovendo níveis superiores na formação de conceitos –, entre outros. Essas pesquisas foram realizadas no Canadá, país em que o bilinguismo havia sido bem-sucedido, não obstante, enfrentaram inúmeros questionamentos de outros pesquisadores.

Um dos críticos à referida pesquisa de Peal & Lambert foi G. MacNab (1979)<sup>21</sup>, citado por Grosjean (2010), que afirmou que os participantes já seriam alunos bilíngues equilibrados, apresentando bom desempenho nas duas línguas. Portanto, os pesquisadores filtraram muitos sujeitos e mantiveram os melhores. Dessa forma, não foi algo surpreendente que, diante do contexto apresentado, o grupo que participou da pesquisa se saiu muito bem.

Existem estudiosos que seguem pesquisando os benefícios do bilinguismo e, por conta dos avanços relacionados à neurociência, existem novas descobertas. A pesquisadora em neurociência cognitiva, Ellen Bialystok (2011)<sup>22</sup>, tem pesquisado, há quase quarenta anos, sobre como o bilinguismo molda a mente humana e ela aponta várias vantagens do bilinguismo em contraste com o monolinguismo. Uma dessas vantagens trata-se de que o controle executivo neurológico dos indivíduos bilíngues apresenta superioridade na resolução de problemas, focando em informações relevantes e ignorando as menos importantes, em virtude de que quando se têm duas ou mais línguas utilizadas regularmente, cada vez que se fala a

---

<sup>20</sup> Elizabeth Peal and Wallace Lambert, “**The Relation of Bilingualism to Intelligence.**” Psychological Monographs 76, no. 27, 1962, p. 1-23.

<sup>21</sup> G.L. MacNab, “**Cognition and Bilingualism: Reanalysis of studies.**” Linguistics 17, 1979, p. 231-255.

<sup>22</sup> <https://www.nytimes.com/2011/05/31/science/31conversation.html?mtrref=www.nytimes.com>



rede neurológica precisa classificar tudo e atender o que é mais relevante em cada momento, fazendo com que esse sistema seja mais eficiente. Os bilíngues também apresentam uma habilidade superior aos monolíngues na realização de multitarefas. Outros estudos da referida pesquisadora investigam que doenças degenerativas do sistema nervoso central, como Alzheimer, podem se manifestar mais tardiamente em indivíduos bilíngues quando comparados aos monolíngues.

Alguns pesquisadores também argumentam que há vantagens socioeconômicas (LACOSTE e RAJAGOPALAN, 2005)<sup>23</sup>, uma vez que o bilinguismo possibilita um maior acesso ao conhecimento, a palestras e a textos escritos em diferentes línguas, e à participação em intercâmbios estudantis. Além disso, o bilinguismo é um facilitador de relações comerciais, visto que possibilita o intercâmbio de profissionais de áreas distintas, capacitando-os para atuar de forma versátil em diferentes contextos (CAMARGO, 2014).

Entretanto, um ponto de discordância entre os pesquisadores diz respeito a que habilidades um indivíduo deve ter para ser considerado bilíngue. Albert & Obler (1978) explanam que alguns pesquisadores concentram-se nas habilidades linguísticas passivas equivalentes (compreensão oral e leitura) e outros nas de produção (expressão oral escrita) das duas línguas do indivíduo. Outro quesito trata-se do grau de proficiência necessária para ser considerado bilíngue: para alguns seria bilíngue aquele indivíduo que se expressa nas línguas igualmente, outros estudiosos consideram bilíngue aquela pessoa que está estudando a língua adicional há dois ou três anos.

---

<sup>23</sup> LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 159.

Ainda concernente à existência de um critério formal para discriminar quem poderia ser ou não bilíngue, Bialystok (2001) expressa que

a especulação acadêmica acerca deste assunto não soluciona o dilema. As visões variam da insistência de Bloomfield (1933)<sup>24</sup> de que um bilíngue tem plena fluência em duas línguas até a afirmação mais pragmática de Grosjean (1989)<sup>25</sup> de que um bilíngue é alguém que pode operar em cada uma das línguas de acordo com suas necessidades. (BIALYSTOK, 2001, p. 04, tradução nossa).

Apesar de haver concepções distintas acerca de um critério para a proficiência do sujeito bilíngue, ainda acredita-se que para uma pessoa ser considerada bilíngue é essencial que ela tenha proficiência equitativa nas duas línguas, análoga ao monolíngue, sendo que até mesmo os próprios bilíngues tendem a acreditar nessa crença. Grosjean (2010) expõe que

as habilidades linguísticas dos bilíngues têm sido quase sempre avaliadas em termos de padrões monolíngues. Os efeitos do bilinguismo têm sido cautelosamente investigados e os próprios bilíngues raramente avaliam suas competências linguísticas como adequadas. Eles têm a tendência de presumir e amplificar a visão monolíngue e criticar, desse modo, seu bilinguismo. Eles reclamam que não falam bem uma das línguas, que eles têm sotaque, que misturam as línguas, e assim por diante. Muitos não querem ser rotulados de bilíngues e alguns até escondem seu conhecimento da língua menos dominante. (GROSJEAN, 2010, p. 21, tradução nossa).

A concepção da existência de um sujeito bilíngue sendo a somatória de dois monolíngues, ou ainda como são muitas vezes denominados: “equilibrados” (com a mesma competência linguística em ambas as línguas), tem sido arduamente combatida. Grosjean (2010) exemplifica que “a maioria dos bilíngues utiliza suas línguas para diversos propósitos, em diversas situações e com diversas pessoas.” (GROSJEAN, 2010, p. 21, tradução nossa).

Nesse viés, o nível de fluência que eles alcançam em uma língua dependerá de sua necessidade para aquela língua em seu domínio específico. Maher (2007) corrobora essas ideias, salientando que estas definições trazem o construto de uma perfeição idealizada, pois pressupõem a possibilidade de esses sujeitos serem

---

<sup>24</sup> Bloomfield, L. **Language**. New York: Holt, 1993.

<sup>25</sup> Grosjean, F. **Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person**. Brain and language, 36, 1989, p. 3-15.

capazes de ter desempenho em todos os domínios, em ambas as línguas de seu repertório verbal. A autora conclui que “o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y” (MAHER, 2007, p. 73) e salienta que “é importante frisar que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional”. (MAHER, 2007, p. 79).

Pelo fato de ser multifacetado, as definições tradicionais deixam de ser significativas aos contextos em que o bilinguismo se faz presente, propondo-se que esse seja encarado como prática social em constante operação. Nessa perspectiva, Moura (2009) cita Valdés e Figueroa (1994)<sup>26</sup> e argumenta que os autores reconhecem a ambiguidade do bilinguismo e, por essa razão, esses expõem que

em vez de utilizar definições fechadas ou estreitas de bilinguismo para o estudo de indivíduo e sociedades bilíngues, é importante ver o bilinguismo como um continuum, e indivíduos bilíngues se colocando nesse continuum em pontos diferentes e relativos uns aos outros, dependendo dos vários pontos fortes e características cognitivas de suas línguas. (VALDÉS e FIGUEIROA, 1994, p. 8, citados por MOURA, 2009, p. 42).

Corroborando esta perspectiva multidimensional e contínua, Oliveira (2006) cita Hamers e Blanc (1989)<sup>27</sup> que diferenciam bilinguismo (um fenômeno societal) de bilinguagem (um fenômeno individual e dinâmico). A pesquisadora prossegue apontando que Savedra e Heye (1995)<sup>28</sup> também adotaram este par conceitual, salientando que o bilinguismo faz referência à situação em que duas línguas coexistem num determinado espaço social, ao passo que os diferentes contornos ou estágios de bilinguismo, pelos quais os falantes passam na trajetória de sua vida, são entendidos por bilinguagem.

Neto (2014) também reporta-se à Savedra (2009) que argumenta que as situações de bilinguismo são relativas e, por isso, propõe duas novas dimensões de bilinguismo, categorizando-as como “dimensões de bilinguagem”. Tais dimensões “possibilitam identificar a fluidez das situações de bilinguismo através do uso individual linguístico, identificado pelo contexto de aquisição das línguas e pelo uso

---

<sup>26</sup> VALDÉS, G. e FIGUEIROA, R. A. **Bilingualism and testing: a special case of bias**. Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1994, p.255.

<sup>27</sup> HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

<sup>28</sup> SAVEDRA, M.M.G.; HEYE, J. **Dimensões de bilinguagem na aquisição normal da L2**. palavra, v.3, p.78-86, 1995.

funcional variado em diferentes momentos de uma dada situação de bilinguismo”. Dessa forma, Savedra (2009) leva em consideração, como princípios distintivos do contexto de aquisição das línguas, “a idade e maturidade linguística”, enquanto que – em relação ao uso funcional variado – a autora propõe um estudo do “domínio de uso de ambas as línguas em diferentes ambientes comunicativos: familiar, social, escolar e profissional.” (SAVEDRA, 2009, citada por NETO, 2014, p. 308)<sup>29</sup>.

Portanto, investigar como o bilinguismo se desenvolve em vários setores sociais torna-se bastante significativo. Nesse sentido, a Educação Bilíngue é uma prática em várias partes do mundo e pode ser considerada um tipo de educação que propicia um ambiente comunicativo onde as práticas linguísticas de cada aluno – ou seja, sua bilingualidade – têm caráter essencial e podem ser desenvolvidas para que os discentes possam tornar-se bilíngues. Assim, após ter discorrido sobre o fenômeno do bilinguismo societal e individual, na próxima seção desta pesquisa serão aprofundados os aspectos concernentes à mencionada modalidade de educação.

## 2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Definir educação bilíngue pode ser um árduo trabalho, pois essa modalidade de ensino apresenta-se como uma área bastante diversificada, não podendo ser analisada deslocada de suas origens históricas, quase sempre conturbadas. Por isso, deve ser considerada como mais do que uma simples nomenclatura e sim como um componente dentro de uma perspectiva social, econômica, política e cultural mais ampla. Assim, educação bilíngue trata-se de “um simples rótulo para um fenômeno complexo”. (CAZDEN e SNOW, 1990, citado por BAKER, 1997, p. 172, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Primeiramente, parte-se do pressuposto que é essencial estabelecer as diferenças entre bilinguismo e educação bilíngue, pois ambos os termos ainda podem causar confusão teórica. Grosjean (2010) sugere que “quando os termos educação e bilinguismo são colocados na mesma frase, levanta-se um assunto que

---

<sup>29</sup> SAVEDRA, M.M.G.; **Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual**. IN: SAVEDRA, M.M.G; SALGADO, A.C.P. (Org.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 121-140.

<sup>30</sup> CAZDEN, C. B. and SNOW, C.E. **English Plus: Issues in Bilingual Education**. (The Annals of the American Academy of Political and Social Science 508, March 1990). London: Sage, 1990.

é tanto vasto quanto controverso, e até mesmo polêmico em alguns países” (GROSJEAN, 2010, p. 229, tradução nossa).

O bilinguismo pode ser desenvolvido em vários setores da sociedade (em casa, com os pais ou familiares de origens diversas; pela imigração, passando a viver em outro país onde a língua é falada; etc), não sendo “prerrogativa da escola” (MOURA, 2009, p. 46). A própria educação bilíngue também extrapola os muros da escola, sendo que muitas crianças podem chegar à escola possuindo duas ou mais línguas, conforme expõe Akkari (1998), citado por Mello (2010), a educação bilíngue

inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação, etc (Akkari, 1998). Além disso, envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros. (AKKARI, 1998, citado por MELLO, 2010, p.119)<sup>31</sup>.

Apesar de parecer recente, dado ao *boom* de implementação de um grande número de escolas bilíngues no mundo todo, a ilusão da educação bilíngue como um fenômeno moderno não reconhece que esse tipo de educação, segundo Baker (1997), citando Mackey (1978), tem mais de 5000 anos de existência, sendo indissociável dos contextos históricos que a criaram. Baker (1997) indica que

a educação bilíngue nos Estados Unidos, Inglaterra e Suécia, por exemplo, precisa ser entendida dentro do contexto histórico de emigração e também dos movimentos políticos como direitos civis, oportunidade igualitária de educação e as políticas de *melting pot* (integracionista, assimilacionista). (BAKER, 1997, p. 165 citando MACKEY, 1978, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Baker (1997) chegou a classificar, detalhadamente, mais de 90 padrões diferentes de escolarização bilíngue considerando a língua de casa; a língua do currículo; as línguas da comunidade em que a escola está alocada; e o status nacional e internacional das línguas. Dessa forma, a educação bilíngue molda-se à realidade social e tem sido concebida para atender diferentes âmbitos.

---

<sup>31</sup> AKKARI, Abdeljalil. **Historical context of bilingual education**. BRJ, v. 22, n. 2/3/4, University of Fribourg, Switzerland, 1998. Disponível em: <<http://brj.asu.edu/v22234/articles/art2.html>> Acesso em: 22 set. 2001.

<sup>32</sup> MACKEY, W.F. **The importation of bilingual education models**. In J. ALATIS (ed.), Georgetown University Roundtable: International Dimensions of Education. Washington, DC: Georgetown University Press, 1978.



Segundo Mello (2010), tecnicamente a educação bilíngue corresponde àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217 – citado por MELLO, 2010)<sup>33</sup> ou, nas palavras de Genesee (1987, p. 1 – citado por MELLO, 2010)<sup>34</sup>, “educação bilíngue **de verdade** [grifo da autora] é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas.” (MELLO, 2010, p. 121). A autora aponta para a necessidade de observação da educação em que se usa e promove duas línguas, e a educação para crianças de línguas minoritárias. Há, certamente, “uma diferença entre uma sala de aula em que o ensino formal promove o bilinguismo e uma sala de aula onde crianças bilíngues estão presentes, mas o bilinguismo não é fomentado no currículo” (BAKER, 1997, p. 173, tradução nossa). A presença de crianças bilíngues em sala de aula não necessariamente significa que o bilinguismo é promovido e incentivado, ao contrário, o monolinguismo é ainda característica em muitos contextos em que a criança traz duas línguas para a escola, mas somente uma delas é usada e valorizada em âmbito escolar, chegando a causar o apagamento da língua de origem.

Como existe a concepção que, mesmo no caso exemplificado – em que há a assimilação linguística e cultural –, a educação é denominada de bilíngue, pesquisadores (HORNBERGER, 1991<sup>35</sup>; GARCÍA, 2009) entraram em desacordo sobre as nomenclaturas “tipos” ou “modelos” de educação bilíngue. García (2009) demonstra preocupação com relação à escolha de Hornberger (1991) em afirmar que **modelo** [grifo pessoal] trata-se de uma categoria abrangente relativa à língua, cultura e sociedade e tipos de programas, relacionados a características contextuais (dos alunos e dos professores) e estruturais (línguas no currículo, e uso da língua em sala de aula). De acordo com García (2009), modelos são integralmente importados sem se levar em consideração o contexto de aplicação como “uma fórmula mágica para o sucesso educacional” (GARCÍA, 2009, p. 114, tradução nossa) e isso pode se tornar demasiadamente complexo, principalmente se considerarmos a grande gama de escolas bilíngues espalhadas pelo mundo.

---

<sup>33</sup> HORNBERGER, N.H. **Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy**. In O. GARCÍA (ed.), **Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman** (Vol. 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.

<sup>34</sup> GENESEE, F. **Learning through two languages**. New York: Newbury House Publishers, 1987.

<sup>35</sup> HORNBERGER, N.H. **Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy**. In O. GARCÍA (ed.), **Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman** (Vol. 1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.

Para exemplificar melhor como esses modelos foram concebidos, aponta-se que Baker (1997), apoiando-se em Hornberger (1991), esclarece que há uma distinção entre os objetivos da educação bilíngue: a transicional, de manutenção e de enriquecimento. O primeiro (modelo transicional) caracteriza-se por objetivar que os alunos de minorias linguísticas mudem da sua língua minoritária (de casa) para a língua dominante, bem como assimilem as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas minoritárias, havendo incorporação social na comunidade, assim sendo, nesse modelo prevalecem características assimilacionistas. O segundo (modelo de manutenção), busca manter a língua minoritária da criança, fortalecendo o seu senso cultural de identidade e estabelecendo os direitos da minoria étnica na nação. O terceiro (modelo de enriquecimento) busca desenvolver a língua minoritária da criança até a completa proficiência, não apenas mantendo-a, mas fazendo com que seja desenvolvida até o letramento ou biletamento. Tanto as pessoas de língua minoritária quanto majoritária utilizam a língua como recurso em programas educacionais variados nesse modelo.

O quadro abaixo demonstra de forma resumida as principais características dos diferentes **modelos** de educação bilíngue de acordo com Hornberger (1991).

QUADRO 1: TRÊS MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE (1991)

<b>Transicional</b>	<b>De manutenção</b>	<b>De enriquecimento</b>
Perda da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

FONTE: García (2009, p. 113)

A partir da proposta de Hornberger, citada no quadro anterior, García (2009) apresenta tipos e não modelos de educação bilíngue que, mesmo estando categorizados, são mais fluídos na realidade, dificultando estipular que tipo exato de educação cada escola está aplicando. Segundo a autora,

os tipos de programas de educação bilíngue desenvolvidos no século XX responderam à forma na qual o bilinguismo societal era então definido, com a diglossia<sup>36</sup> como construto teórico para operacionalizá-lo e monolinguismo em cada uma das duas línguas como a norma. Ou seja, o resultado desejado era ou proficiência nas duas línguas de acordo com as normas monolíngues para ambas as línguas, ou proficiência na língua dominante de acordo com as normas monolíngues. Esses tipos de programas respondem ao que nós chamamos de crença monoglóssica, a qual assume que as práticas linguísticas legítimas são apenas aquelas praticadas por monolíngues. (GARCÍA, 2009, p. 115, tradução nossa).

Nessa perspectiva, García (2009) relata que havia dois tipos de educação bilíngue: aquele em que se objetiva garantir que as crianças de minorias linguísticas assimilem a língua majoritária (educação bilíngue não diglósica), promovendo o bilinguismo subtrativo; e a educação bilíngue que busca garantir a aquisição, manutenção e desenvolvimento do bilinguismo das crianças tanto na língua de origem, quanto na língua majoritária – configurando-se em educação bilíngue diglósica, na qual cada língua foi cuidadosamente compartimentalizada, promovendo o bilinguismo aditivo.

Para melhor compreensão, os apontamentos de García (2009) estão adaptados no quadro abaixo:

QUADRO 2: TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Tipos de Educação Bilíngue	Objetivos
Subtrativo: $L1+L2 - L1 = L2$	Busca garantir que as crianças de minorias linguísticas, que poderiam ter duas línguas desenvolvidas, assimilem a língua majoritária (educação bilíngue não diglósica), ou seja, há o prevailecimento da segunda língua, havendo apagamento da língua de origem.
Aditivo: $L1+L2 = L1+L2$	Busca garantir a aquisição, manutenção e desenvolvimento do bilinguismo das crianças tanto na língua de origem, quanto na língua majoritária – configurando-se em educação bilíngue diglósica, na qual cada língua foi compartimentalizada.

Legenda: L1 = primeira língua; L2 = segunda língua

FONTE: Adaptado de García (2009, p. 116)

<sup>36</sup> O termo diglossia, nos últimos vinte anos, tornou-se mais amplo e mais refinado, e é originalmente uma palavra grega que significa “duas línguas”. Na prática, uma comunidade é menos propensa a usar ambas as línguas para o mesmo propósito. Uma comunidade é mais propensa a usar uma língua em certas situações e para certas funções. Por exemplo, uma comunidade pode utilizar sua língua minoritária em casa, para fins religiosos ou atividades sociais. Essa comunidade pode utilizar a língua majoritária no trabalho, na escola, ou experienciando a mídia de massa. (BAKER, 2001, p. 44, tradução nossa).

García (2009) prossegue afirmando que a ecologia bilíngue contemporânea traz uma proposta heteroglóssica e não mono ou diglósica de língua, posto que em algumas sociedades fez-se necessário legitimar o multilinguismo em seu meio e fazer adaptações que dessem conta desse. Por isso, os tipos de educação bilíngue que haviam sido criados no passado **começaram a vazar** [grifo da autora], quando o conceito de diglossia passou a ser questionado e as características de um determinado tipo de educação bilíngue disponível passaram a fazer parte de outro tipo, especialmente para adaptar-se ao complexo bilinguismo dos alunos (GARCÍA, 2009).

Por isso, García (2009) garante que existem tipos (e não modelos) de educação bilíngue que não são lineares, tampouco subtrativos ou aditivos, e não devem ser vistos pelas lentes da diglossia. Ao invés do olhar subtrativo ou aditivo, a autora expõe que há duas **estruturas teóricas** [grifo da autora] que não se referem somente a crianças monolíngues submetidas à mudança de língua, adição de línguas ou língua de manutenção: há “a educação bilíngue recursiva e a dinâmica.” (GARCÍA, 2009, p. 118, tradução nossa).

O primeiro tipo de educação bilíngue, recursiva, apoia uma visão heteroglóssica e foca no bilinguismo contínuo nos alunos em sala de aula, que são levados a vislumbrar seu bilinguismo como direito, trabalhando para a aceitação de todas as suas diferenças linguísticas e culturais, promovendo o biculturalismo. Há o reconhecimento de sua história e a reconstrução de sua cultura. Além disso, ocorre o desenvolvimento de competências nas outras línguas e nas culturas com as quais eles têm contato, assim como acontece com a educação indígena em vários países, esse desenvolvimento objetiva proteger e incentivar as línguas sob revitalização.

O segundo tipo de educação bilíngue, dinâmica, permite que as multimodalidades e outras inter-relações linguísticas sejam aceitas nas interações linguísticas dos indivíduos bilíngues, desenvolvendo a habilidade de mobilidade ao longo dos desafios criados pela inter-relações linguísticas múltiplas que fazem parte dos vários pontos do bilinguismo contínuo. Plurilinguismo ou um bilinguismo dinâmico estão na artéria condutora da modalidade, que considera todos os alunos em sua integralidade, reconhece seu bilinguismo contínuo, enxerga seu bilinguismo como recurso e promove identidades transculturais – que representam o encontro de várias experiências culturais e contextos, gerando uma experiência cultural híbrida.

Esta concepção apoia o uso das línguas para interrelações funcionais e não simplesmente como alocações funcionais separadas.

Portanto, há uma distinção realizada por García (2009) entre os tipos de Educação Bilíngue monoglóssicos e heteroglóssicos, sendo que a referida pesquisadora categoriza os tipos de educação bilíngue de acordo com a visão monoglóssica (apoia a aquisição de uma segunda língua e seu desenvolvimento separado do desenvolvimento da outra língua, sendo que todos os alunos iniciam como monolíngues do mesmo ponto linguístico) ou heteroglóssica (apoia o desenvolvimento do bilinguismo reconhecendo que muitas crianças vêm de lares e comunidades que têm alguma familiaridade com o bilinguismo; aceita que essas crianças não iniciam como monolíngues, ao contrário, possuem acesso a práticas diversas de linguajar<sup>37</sup>).

Após ter descrito os tipos de educação bilíngue existentes segundo García (2009), acredita-se ser fundamental que sejam considerados os tipos de educação bilíngue que têm sido aplicados no Brasil, uma vez que o contexto de desenvolvimento dessa pesquisa é o brasileiro.

### **2.2.1 Educação bilíngue no Brasil**

Diante da multiplicidade de tipos de educação bilíngue existentes, uma análise mais profunda da educação bilíngue em nosso país nos revela um cenário contrário a essa multiplicidade. Apesar da formação do povo brasileiro ser marcada pela diversidade: povos indígenas; grande contingente de africanos; imigrantes europeus e seus descendentes; a educação brasileira privilegiou o modelo monolíngue de uniformização linguística. Há, inclusive, o mito do monolinguismo no

---

<sup>37</sup> A formulação da heteroglossia, segundo García e Wei (2014), foi realizada por Mikhail Bakhtin (1981), no início do século XX, e desafiou tanto a concepção de língua imposta por Saussure quanto a mentalista de Chomsky, pois o linguista russo postulou que a língua é inextricavelmente ligada ao contexto em que existe e é incapaz de neutralidade pois emerge de ações dos falantes em certas perspectivas e posições ideológicas. Segundo os autores, iniciava a mudança que levaria a elaboração do termo “linguajar”, que foi cunhado pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela em 1973, a partir da teoria autopoiese, que argumenta que não podemos separar nossa história biológica e social das ações e das formas como percebemos o mundo. A visão dos biólogos levou a observações sobre a linguagem, quando afirmaram que é por meio do linguajar que o ato do saber desvenda o mundo e que vivemos nossas vidas em um mútuo acoplamento linguístico, não porque a linguagem nos permite nos revelarmos, mas porque nós nos constituímos na língua. O termo linguajar refere-se a um processo simultâneo de nos tornarmos nós mesmos e de nossas práticas de língua, conforme nós interagimos e atribuímos sentidos no mundo. (GARCÍA e WEI, 2014, p.07, tradução nossa)

Brasil (cf. BORTONI, 1984<sup>38</sup>; CAVALCANTI, 1996a<sup>39</sup>; BAGNO, 1999<sup>40</sup>), que assombra todos aqueles que possuem mais de uma língua consigo e que tiveram, muitas vezes, suas línguas e identidades suprimidas.

Cavalcanti (1999) relata que “esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). A autora prossegue dizendo que

o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas, a exceção fica com as comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngue, mas que se não fosse pelo trabalho de indigenistas, de ONGS e, em menor escala, de grupos de pesquisa/ensino de universidades nada teria de concreto hoje. (CAVALCANTI, 1999, p. 395).

Apesar de o ensino bilíngue das minorias não ser incentivado, de forma dicotômica, não há escolha para algumas comunidades, sendo os indivíduos obrigados a participar da educação bilíngue. Conforme aponta Maher (2007), “enquanto que para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes, o bilinguismo é compulsório.” (MAHER, 2007, p. 68).

Um fator fundamental a ser discutido é que o bilinguismo nem sempre é considerado desfavorável, principalmente quando envolve línguas majoritárias reconhecidas socialmente. Ao contrário, quanto mais reconhecimento social e, principalmente, econômico, mais a aquisição dessas é incentivada. Mello (2010) menciona que

quando o que está em jogo são línguas de prestígio, o bilinguismo é visto positivamente. O bilinguismo português-inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja vista o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo das línguas indígenas ou de libras, o bilinguismo é quase sempre visto como um “problema” a ser erradicado. (MELLO, 2010, p. 125).

---

<sup>38</sup> BORTONI-RICARDO, S.M.B. (1984) **Problemas de comunicação interdialetoal**. Revista Tempo Brasileiro, 78/79: 9-32.

<sup>39</sup> CAVALCANTI, M.C. **Collusion, resistance and reflexivity: Indigenous teacher education in Brazil**. Linguistics and Education, 1996a, 8: 3-16,.

<sup>40</sup> BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Na Educação Bilíngue de Prestígio, segundo expõe García (2009), “as crianças advindas de grupos majoritários são ensinadas por meio de duas línguas de prestígio, na sua maior parte com dois professores, com cada um responsável pelo ensino em uma língua diferente.” (GARCÍA, 2009, p. 125, tradução nossa). Esse tipo de educação também é denominado de Educação Bilíngue de Elite<sup>41</sup> (MEJÍA, 2002, citada por GARCÍA, 2009, p. 125)<sup>42</sup>, sendo que “essa denominação ocorreu devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar essas escolas.” (LIBERALI e MEGALE, 2016, p. 12).

Ainda segundo García (2009), essa proposta geralmente fragmenta o uso das línguas, assegurando que as crianças tenham uma língua adicionada, ao mesmo tempo garantindo que mantenham separada a língua adicionada de sua identidade etnolinguística. Ao redor do mundo, esses programas bilíngues são mantidos pelas mensalidades pagas pelos pais, funcionando fora do sistema educacional oferecido pelo estado.

Liberali e Megale (2016) também apontam que o sucesso econômico de nosso país resulta no aumento do fluxo transnacional de pessoas e isso reflete no aumento da procura pela sociedade por educação bilíngue. A expansão da procura por educação bilíngue, por parte das famílias, também pode ser explicada “haja vista que o ensino de inglês no Brasil tornou-se um empreendimento próspero e a crença de que esta língua é fundamental para uma vida bem-sucedida é transmitida pelos meios de comunicação.” (RAJAGOPALAN, 2005 – citado por LIBERALI e MEGALE, 2016, p. 100)<sup>43</sup>.

Segundo a pesquisa<sup>44</sup> realizada por essas autoras, apesar de não haver números oficiais, o estado do Paraná é o segundo em número de escolas bilíngues (23), seguido pelo Rio de Janeiro (20) e Santa Catarina (15). O Estado campeão com o maior número de instituições de ensino bilíngue de elite é São Paulo, que possui 104 escolas (LIBERALI e MEGALE, 2016).

---

<sup>41</sup> Tradução nossa para *Elite Bilingual Education*.

<sup>42</sup> Mejía, A.M. de. **Power, Prestige and Bilingualism. International perspectives on elite bilingual education.** Multilingual matters, Clevedon, 2002.

<sup>43</sup> Rajagopalan, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva.** In Y. Lacoste & K. Rajagopalan (Eds.). *A geopolítica do inglês* (pp. 135-159). São Paulo: Parábola, 2005.

<sup>44</sup> A pesquisa foi realizada pelas autoras a partir de cadastros de cinco grandes editoras brasileiras que trabalham no fornecimento de materiais didáticos e paradidáticos para a EBE.



QUADRO 3: RELAÇÃO DE ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL

Estado	No de Escolas	Estado	No de Escolas
Amazonas	1	Paraíba	5
Bahia	14	Pernambuco	7
Distrito Federal	13	Piauí	1
Espírito Santo	1	Paraná	23
Goiás	1	Rio de Janeiro	20
Maranhão	2	Rio Grande do Norte	2
Mato Grosso	1	Rio Grande do Sul	4
Mato Grosso do Sul	4	Santa Catarina	15
Minas Gerais	4	São Paulo	104
Pará	2		

FONTE: Megale e Liberali (2016, p. 17)

Com relação ao currículo, mesmo no caso do aluno que teve acesso a um tipo de ensino diferenciado durante anos de sua escolarização, o histórico escolar emitido pode não demonstrar os diferenciais como a carga horária na língua adicional ou áreas de conhecimento que cursou por meio dessa. Mullon (2016), nesse sentido, expõe que nessa modalidade de ensino

há um vácuo na produção de políticas oficiais, uma vez que a legislação educacional brasileira (LDB 9394/96) não conta com dispositivos regulamentares específicos para uma oferta integrada de ensino bilíngue em uma língua estrangeira, além da língua materna, com exceção ao preconizado no âmbito das escolas interculturais de fronteira. Tomando como objeto o ensino de língua inglesa, Telma Gimenez (2013, p. 212)<sup>45</sup> afirma que “documentos oficiais nacionais se omitem em relação ao detalhamento do ensino de língua estrangeira nos anos iniciais da educação escolar, embora admitindo a possibilidade dessa oferta. No caso da educação infantil, o silenciamento é total.” (MULLON, 2016, p. 535).

Portanto, a falta de regulamentação específica relacionada à EBE acaba por gerar a concepção inadequada de que um simples aumento na carga horária das aulas de inglês, ou o uso de materiais didáticos utilizados em cursos de línguas, caracteriza uma instituição nessa modalidade educacional. A base nacional comum

<sup>45</sup> GIMENEZ, Telma. **A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil**. In: NICOLAIDES, Christine et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

brasileira prevê o ensino de uma língua adicional<sup>46</sup> no currículo. Dessa forma, muitas escolas, desprovidas de conhecimento acerca das implicações do oferecimento de educação bilíngue, acabam considerando que bastaria aumentar a carga horária de estudos da língua adicional para que a escola seja denominada bilíngue. Assim, muitos pais matriculam seus filhos acreditando que a escola oferece educação bilíngue, porém não é o que acontece na prática.

Para mudar esse cenário, existem esforços isolados em nosso país com o intuito de instituir parâmetros básicos a esse tipo de educação por meio dos Conselhos Estaduais de Educação. Como exemplo cita-se o do Rio de Janeiro<sup>47</sup>, sendo o primeiro estado do país a ter se manifestado sobre a autorização de funcionamento de escolas bilíngues, seguido do Conselho Estadual de Educação do Distrito Federal<sup>48</sup>. No que concerne ao sul do país, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina aprovou a resolução CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016<sup>49</sup>, estabelecendo normas para a oferta da escola bilíngue e da escola internacional em instituições de ensino da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina.

Ainda, no Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Educação<sup>50</sup>, em 2012, representantes de várias escolas bilíngues localizadas na cidade de Curitiba uniram-se para elaborar um documento para consulta ao Conselho Nacional de Educação, solicitando diretrizes mais claras com relação ao oferecimento de educação bilíngue e internacional, porém tal iniciativa não resultou em deliberação até o momento.

---

<sup>46</sup> Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf).

<sup>47</sup> Deliberação Rio de Janeiro: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d341.pdf>.

<sup>48</sup> Deliberação Distrito Federal: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6792-pceb026-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6792-pceb026-01&Itemid=30192).

<sup>49</sup> Deliberação Santa Catarina: [file:///C:/Users/2747/Downloads/Resp087\\_SED\\_16729\\_2016\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20oferta%20Bil%C3%ADngue%20e%20Internacional.pdf](file:///C:/Users/2747/Downloads/Resp087_SED_16729_2016_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20oferta%20Bil%C3%ADngue%20e%20Internacional.pdf).

<sup>50</sup> Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 26/12. **Consulta sobre o reconhecimento e a normatização para a oferta de ensino bilíngue**. Curitiba, 2012. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa\\_bicameral\\_26\\_12.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa_bicameral_26_12.pdf).

Uma característica que auxilia a estabelecer diretrizes mais claras para a educação bilíngue de elite em nosso país, diferenciando esse tipo de educação das escolas regulares ou dos cursos de idiomas, é a forma como a língua adicional é ensinada, ou seja, “o ensino é organizado sobre o conteúdo ou informações que os alunos irão adquirir, mais do que sendo sobre um currículo linguístico ou de outro tipo.” (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 204, citado por VILLALOBOS, 2014, p. 20)<sup>51</sup>. Essa modalidade educacional “tem como foco oferecer aos alunos altos níveis de proficiência, por meio de uma abordagem baseada na aprendizagem de conteúdos por meio da língua de elite.” (DE MEJÍA, 2013 – citada por LIBERALI e MEGALE, 2016, p. 13)<sup>52</sup>.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo desta pesquisa, serão abordadas nomenclaturas que ainda causam certa confusão terminológica na educação bilíngue: Abordagem Comunicativa, Ensino Baseado em Conteúdo (CBI), Aprendizagem Integrada entre Conteúdo e Língua (CLIL) e, também, o Inglês como Meio de Instrução (EMI).

## 2.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA, ENSINO BASEADO EM CONTEÚDO (CBI), APRENDIZAGEM INTEGRADA ENTRE CONTEÚDO E LÍNGUA (CLIL) E INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI): EXPLICANDO AS TERMINOLOGIAS

Acredita-se que se faz necessário, neste trabalho, explicitar alguns métodos e abordagens utilizados na Educação Bilíngue, que ainda causam certa confusão terminológica, uma vez que estes auxiliam a caracterizar esse tipo de educação em contraposição ao ensino de língua em institutos de línguas ou em escolas regulares que oferecem aulas de línguas adicionais. As abordagens e o método são: a abordagem comunicativa, o método CBI, a abordagem CLIL e o EMI.

---

<sup>51</sup> Richards, J. & Rodgers, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. NY: Cambridge University Press, 2001.

<sup>52</sup> DE MEJÍA, A. M. **Bilingual Education in Colombia: The Teaching and Learning of Languages and Academic Content Area Knowledge**. In: ABELLO-CONTESSÉ, C.; CHANDLER, P. M.; LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D.; CHACÓN-BELTRÁN, R. **Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education**. Reino Unido: Multilingual Matters, 2013.

Segundo Silva e Back (2011), citando Martins-Cesaro (2003)<sup>53</sup>, a abordagem comunicativa é baseada no ensino da língua adicional como um processo comunicativo, ou seja, dar subsídios para que o aluno possa se expressar na língua adicional estudada. Tal abordagem teve como embasamento a visão funcional de língua, como afirma Sambou (2012):

a perspectiva funcional do ensino de língua, derivada da abordagem comunicativa, contempla o processo de aprendizagem como um conjunto de conteúdos e objetivos específicos desenvolvidos para a aquisição de um certo conjunto de habilidades pragmáticas. Trata-se mais da perspectiva social do que da linguística (RÉZEAU, 2001, p. 135, citado por SAMBOU, 2012, p.169)<sup>54</sup>, o que significa que a ênfase não é colocada especificamente na língua, mas na razão de essa ser aprendida ou com que propósito. O programa de ensino não será inspirado absolutamente no aprendiz, mas no que ele quer aprender como competência funcional na língua alvo. (SAMBOU, 2012, p. 169, tradução nossa).

Por essa razão, Larsen-Freeman e Anderson (2011), citando Wilkins (1976)<sup>55</sup>, apontam que na abordagem comunicativa o discente é levado a desempenhar certas **funções**, tais como prometer, convidar, e declinar convites. Ser capaz de se comunicar, segundo Hymes (1971), também apontado pelas autoras, “requer mais do que **competência linguística**, requer **competência comunicativa** – saber quando e como dizer o que para quem.” (HYMES, 1971 – citado por LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 115 – tradução nossa)<sup>56</sup>. As autoras prosseguem afirmando que houve então uma mudança no campo do ensino de línguas entre os anos setenta e oitenta, de uma abordagem centrada na estrutura para uma centrada na comunicação. (WIDDOWSON, 1990<sup>57</sup>; SAVIGNON, 1997<sup>58</sup> – citados por LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 115).

Um professor de língua inglesa pode, por exemplo, reconhecer, com bastante facilidade, a abordagem comunicativa/funcional em um programa

---

<sup>53</sup> MARTINS-CESTARO, S.A. **O Ensino da Língua Estrangeira: História e Metodologia**. 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videturb6/selma.htm>. Acesso em: 09 de maio. 2011.

<sup>54</sup> RÉZEAU, J. **Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université**. Thèse (Doctorat) – Université Victor Segalen–Bordeaux 2, France, 2001.

<sup>55</sup> Wilkins, D. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

<sup>56</sup> Hymes, D. ‘**Competence and performance in linguistic theory**’ in R. Huxley and E. Ingram (eds.). **Language Acquisition: Models and Methods**, 3-28. London: Academic Press, 1971.

<sup>57</sup> Widdowson. **A History of English language Teaching** (2nd edn.), 353-72. Oxford: Oxford University Press.

<sup>58</sup> Savignon, S. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice** (2nd edn.). New York: McGraw-Hill, 1997.

comunicativo de ensino de línguas, considerando que a maioria dos livros didáticos baseado nela inicia, geralmente, com a função “apresentação pessoal”, seguida das demais: “fazendo pedidos”; “utilizando estruturas como ‘*Can I ...?*’, ‘*Could I...?*’”; “expressando preferências”; etc. Tudo isso praticado em forma de exercícios comunicativos envolvendo trabalho em pares e dramatizações. Um material bastante utilizado que caberia nessa abordagem é o *Interchange*, um livro didático amplamente utilizado em cursos livres de língua inglesa em todo o mundo, ele é dividido em 16 unidades, subdividido em tópicos, funções e gramática e foca nas quatro habilidades linguísticas, além de vocabulário e pronúncia.

Larsen-Freeman e Anderson (2011), ao citar Howatt (1984)<sup>59</sup>, expõem que existem duas versões da abordagem comunicativa: uma é considerada forte e a outra fraca. A versão fraca é aquela que propicia aos aprendizes a oportunidade de praticar inglês com o propósito comunicativo (os alunos praticam as formas de uma função em particular, por exemplo, expressar gostos), ou seja, a versão funcional da língua. A versão forte da abordagem comunicativa vai além de fornecer ao aprendiz a oportunidade de prática de comunicação, essa versão afirma que a língua é aprendida **por meio** [grifo da autora] da comunicação. A versão fraca pode ser descrita como ‘aprender a usar o inglês’ e a forma forte “usar o inglês para aprendê-lo.” (HOWATT, 1984, p. 279 – citado por LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 131). Neste formato em que a língua alvo torna-se instrumento para aquisição de conteúdos, encaixa-se o método CBI, com base nas autoras previamente citadas.

Segundo Brinton e Snow (2017), no início dos anos 60, o CBI teve origem na América do Norte, sendo os programas de imersão em francês no Canadá precursores de outros tipos de CBI. O primeiro volume sobre CBI foi publicado em 1986, o qual Bernard Mohan (1986)<sup>60</sup> nomeou Língua e Conteúdo. Assim, Brinton e Snow (2017) ainda expressam que,

na introdução do volume, Mohan expôs o seguinte paradoxo quando escreveu: “na aprendizagem de conteúdos nós negligenciamos o fato de que conteúdo está sendo comunicado” (p. 1). O CBI busca eliminar essa compartimentalização através de sua ênfase na necessidade de integrar o ensino da língua ao conteúdo. Ademais, Mohan estabeleceu a base da pedagogia CBI. (BRINTON e SNOW, 2017, p. 3, tradução nossa).

---

<sup>59</sup> Howatt, A.P.R. **A history of English language Teaching**. Oxford. Oxford University Press, 1984.

<sup>60</sup> Mohan, B. **Language and content**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

Nessa perspectiva, Davies (2003)<sup>61</sup>, citado por Castañeda e Marin (2011), afirmou que o ensino baseado em conteúdo é

um método de ensino que enfatiza a aprendizagem sobre algo mais do que a aprendizagem sobre a língua. Implica ter uma orientação diferente sobre essa e diferentes propósitos para ela. As abordagens do CBI “...enxergam a língua alvo como o veículo pelo qual a área de conhecimento é aprendida, e não como um objeto de estudo imediato.” (Brinton et al., 1989, p. 5)<sup>62</sup>. Assim, o desenvolvimento linguístico dos alunos é completado ou ampliado por meio de aulas baseadas em conteúdo, pois alunos e professores devem entender o que é dito na língua estrangeira e se fazer entender por seus interlocutores, quando estes a estão utilizando. (DAVIES, 2003, p. 17 – citado por CASTAÑEDA e MARIN, 2011–, tradução nossa).

Larsen-Freeman e Anderson (2011) afirmam que, o ensino por meio de conteúdo não é uma abordagem recente, haja vista que, por anos, cursos especializados de línguas têm apresentado um conteúdo condizente a uma profissão específica ou disciplina acadêmica. Nesses cursos, o ensino tem por preocupação atender as necessidades de aprendizes que visam desenvolver competências que os auxiliem a atuar efetivamente em contextos profissionais e/ou acadêmicos. Tal tipo de ensino é nomeado Língua para Propósitos Específicos. Em âmbito acadêmico, por outro lado, seria Língua para Propósito Acadêmico. Segundo as autoras:

a contribuição social do CBI é que ele não é exclusivamente um programa de línguas, ao invés disso, integra a aprendizagem de língua com a de outro conteúdo. O conteúdo pode ser temas, i.e. algum tópico como música popular ou esportes, nos quais os alunos são interessados. Frequentemente, tratam-se de áreas de conhecimento acadêmico (BRINTON, SNOW E WESCHE, 2003)<sup>63</sup>. Tem sido observado que disciplinas acadêmicas fornecem conteúdo natural para o estudo da língua. (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p. 132, tradução nossa).

Para melhor entendimento sobre a abordagem comunicativa e sobre o CBI, será apresentada uma descrição de dois materiais didáticos: *Interchange 2*, publicado em 2005, pela Editora *Cambridge* (abordagem comunicativa); e *Keystone A*, publicado em 2013, pela editora *Pearson* (*Content-Based Instruction*). Haverá

---

<sup>61</sup> Davies, S. **Content-Based Instruction in EFL Contexts**. The internet TESL Journal, 2003, 9(2), p. 46-70.

<sup>62</sup> Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. **Content-based second instruction**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989.

<sup>63</sup> Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. **Content-based Second Language Instruction**. Michigan Classics Edition. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2003.

uma explanação sobre cada material, seguida de páginas escaneadas que ilustram como se configuram tais propostas.

### 2.3.1 Interchange 1 (Cambridge University Press, 3ª edição)

O programa Interchange<sup>64</sup> é composto de 4 níveis: intro, 1, 2 e 3. O livro escolhido para análise trata-se do nível 1. Esse possui 113 páginas e é dividido em 16 unidades, cada qual subdividida em tópicos: produção oral; gramática; pronúncia/compreensão oral; escrita e leitura; e seção de atividades. De acordo com os autores, o curso combina tópicos e funções de gramática e tem como foco as quatro habilidades linguísticas: produção oral e escrita, compreensão oral, e leitura e pronúncia. Há um forte foco em acuidade e fluência, além disso, a filosofia que embasa o curso preconiza que a língua é melhor aprendida quando em situações reais de comunicação. Correspondentemente, o material reflete algum grau de integração com habilidades que servem de base funcional, temática, de atividades, tais como gramática ligada às habilidades e aos textos, tarefas ligadas a tópicos e funções, ou habilidades ligadas a tópicos e textos.

Os tópicos trabalhados cobrem temas da vida real dos alunos, por exemplo, tempo livre e entretenimento. Os alunos têm conhecimento prévio e experienciam esses tópicos, assim eles podem compartilhar opiniões e informações de forma produtiva. Em adição, a informação cultural estimula comparações entre culturas e discussões.

O Interchange também apresenta um currículo funcional paralelo a um currículo gramatical. Por exemplo, os alunos aprendem a fazer perguntas utilizando a estrutura “*do you... like jazz?*”, aprendem a expressar o que gostam e não gostam (eu gosto, adoro...). Além disso, em todo o curso os alunos aprendem funções úteis, tais como apresentar-se ou concordar e discordar. Cada nível apresenta 50 a 60 funções.

No material há um currículo gramatical nivelado. O material *Intro A*, por exemplo, apresenta estruturas básicas e os demais níveis as revisam e as expandem. Os níveis 2 e 3 apresentam estruturas mais avançadas, como a voz passiva e os condicionais. O curso considera a forma e o uso. Primeiramente, os

---

<sup>64</sup> Para mais informações sobre o Interchange, acessar: [http://esl.net/interchange\\_third\\_edition.html](http://esl.net/interchange_third_edition.html).



alunos notam a gramática no contexto em *Conversations* e *Perspectives*, então eles aprendem e praticam usando as formas em *Grammar Focuses*. Enquanto os alunos inicialmente praticam gramática de uma forma mais controlada, logo mudam para atividades menos controladas que levam à fluência. Em outras palavras, os alunos adquirem uma nova gramática usando-a e essa é um meio para um fim: a competência comunicativa.

O vocabulário desenvolve um papel central no programa. O vocabulário produtivo (aquele que os alunos são encorajados a usar) é apresentado no *Word Powers and Snapshots*. Já o vocabulário receptivo é introduzido primariamente nos *Readings* e *Listenings*. No *Word Powers*, os alunos internalizam o vocabulário novo, sendo que cada nível ensina um vocabulário produtivo de 1000 a 1300 palavras.

A produção oral é central no material, com ênfase em língua natural e conversacional. *The Discussion*, *Role Play*, e exercícios de *Speaking* fornecem oportunidades de fala que sistematicamente produzem fluência oral, a compreensão oral é baseada em tarefas e incorporam fazer previsões e decodificação de palavras. Todas as atividades fornecem ao aluno um propósito para escutar o excerto.

As atividades de escrita propiciam ao aluno uma variedade de textos reais (mensagens e cartões postais), esses exercícios revisam os temas e demais habilidades linguísticas do material. Os alunos têm acesso a um modelo de escrita antes de escrever e podem utilizar suas experiências e ideias em suas produções, bem como podem compartilhá-las com os demais.

FIGURA 1 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO ALUNO, P. 44

# 7 We had a great time!

## 1 SNAPSHOT

### In Their Free Time

The Top Eight Leisure-Time Activities in the United States

			
<input type="checkbox"/> read	<input type="checkbox"/> watch TV	<input type="checkbox"/> spend time with family	<input type="checkbox"/> fish
			
<input type="checkbox"/> do gardening	<input type="checkbox"/> play sports	<input type="checkbox"/> go to the movies	<input type="checkbox"/> spend time with friends

Source: The Harris Poll

Check (✓) the activities you do in your free time.  
List three other activities you do in your free time.  
Put the activities you do in order from your favorite to your least favorite.

## 2 CONVERSATION Did you do anything special?

**A** Listen and practice.

Rick: So, what did you do last weekend, Meg?

Meg: Oh, I had a great time. I went to a karaoke bar and sang with some friends on Saturday.

Rick: That sounds like fun. Did you go to Lucky's?

Meg: No, we didn't. We went to that new place downtown. How about you? Did you go anywhere?

Rick: No, I didn't go anywhere all weekend. I just stayed home and studied for today's Spanish test.

Meg: Our Spanish test is today? I forgot all about that!

Rick: Don't worry. You always get an A.

**B** Listen to the rest of the conversation. What did Meg do on Sunday?




FIGURA 2 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO PROFESSOR, P. 44

*In Unit 7, students discuss daily, leisure, and vacation activities. In Cycle 1, they talk about daily and leisure activities using the simple past with both regular and irregular verbs. In Cycle 2, they talk about vacations using the past tense of be.*

# We had a great time!

**Cycle 1, Exercises 1–7**

## 1 SNAPSHOT

*Learning objective: learn vocabulary for discussing leisure activities*

- Books closed. Ask: "What do you do in your free time?" Help with vocabulary as needed. Write Ss' responses on the board.
- Option:** Ask Ss to guess the top eight leisure activities in the U.S. Later, Ss compare their ideas with the Snapshot.
- Books open. Ask different Ss to read the leisure activities aloud. Point out that these are the top eight leisure activities in the U.S. Elicit or explain any new vocabulary.

- Ask: "Does anything on this list surprise you? What?" Elicit Ss' answers.
- Read and explain the three tasks. Point out that, for the last task, Ss should list the activities starting with their favorite.
- Ss complete the tasks individually. Go around the class and give help as needed.
- Elicit Ss' responses.
- Option:** Use Ss' responses to make a list of the top eight activities for the class.

For a new way to practice the Snapshot vocabulary, try **Vocabulary Steps** on page T-154.

## 2 CONVERSATION

*Learning objectives: practice a conversation about weekend activities; see the simple past in context*

**A** (CD 2, Track 10)

- Set the scene. Rick and Meg are talking about their weekends. Ask Ss to use the pictures to predict what each person did. Elicit or explain vocabulary in the pictures (e.g., *karaoke*).
- Option:** Ss list all the words they can see in the pictures. Find out who has the most words.
- Books closed. Write these focus questions on the board:
  - What did Meg do on Saturday?
  - What did Rick do?
- Play the audio program. Ss listen for the answers. Then elicit the answers. (Answers: 1. She went to a karaoke bar and sang with some friends. 2. He stayed home all weekend and studied for the Spanish test.)
- Books open. Play the audio program again. Ss listen and read silently.
- Ss practice the conversation in pairs. Go around the class and give help as needed.

For a new way to practice this Conversation, try the **Disappearing Dialog** on page T-151.

**B**

- Read the focus question aloud. Ask Ss to guess. Write some of their ideas on the board.
- Play the audio program. Ss work individually. Then go over the answer with the class.

**Audio script**

RICK: So, Meg, what did you do on Sunday?

MEG: I stayed home in the morning. I just watched TV and read.

RICK: How about in the afternoon?

MEG: Oh, I worked. I have a part-time job at the university bookstore.

RICK: I didn't know you had a job.

MEG: Yeah, I'm a cashier there.

**Answer**

She stayed home in the morning. She watched TV and read. She went to work in the afternoon.

For more practice talking about last weekend's activities, play the **Chain Game** on page T-145.

**TIP** To help Ss who are weak at listening, write the answers on the board. That way, they can see the answers.

FIGURA 3 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO ALUNO, P. 47

## 8 CONVERSATION *How was your vacation?*

**A** Listen and practice.

Celia: Hi, Don. How was your vacation?  
 Don: It was excellent! I went to Hawaii with my cousin. We had a great time.  
 Celia: Lucky you. How long were you there?  
 Don: About a week.  
 Celia: Fantastic! Was the weather OK?  
 Don: Not really. It was cloudy most of the time. But we went surfing every day. The waves were amazing.  
 Celia: So, what was the best thing about the trip?  
 Don: Well, something incredible happened. You won't believe it.



**B** Listen to the rest of the conversation. What happened?

## 9 GRAMMAR FOCUS

### Past of be

Were you in Hawaii?  
 Was the weather OK?  
 Were you and your cousin on vacation?  
 Were your parents there?  
 How long were you away?  
 How was your vacation?

Yes, I was.  
 No, it wasn't.  
 Yes, we were.  
 No, they weren't.  
 I was away for a week.  
 It was excellent!

**Contractions**  
 wasn't = was not  
 weren't = were not

Complete these conversations. Then practice with a partner.

- A: How long ..... your parents in Europe?  
 B: They ..... there for two weeks.  
 A: ..... they in London the whole time?  
 B: No, they ..... They also went to Paris.
- A: ..... you in Los Angeles last weekend?  
 B: No, I ..... I ..... in San Francisco.  
 A: How ..... it?  
 B: It ..... great! But it ..... foggy and cool as usual.
- A: ..... you away last week?  
 B: Yes, I ..... in Istanbul.  
 A: Really? How long ..... you there?  
 B: For almost a week. I ..... there on business.





FIGURA 4 – INTERCHANGE 1, LIVRO DO PROFESSOR, P. 47

## Cycle 2, Exercises 8–14

## 8 CONVERSATION

*Learning objectives: practice a conversation about a vacation; see the past of be in context*

## A [CD 2, Track 14]

- Books closed. Set the scene. Celia and Don are talking about Don's vacation.
- Write these focus questions on the board:
  1. Did Don enjoy his vacation?
  2. Where did he go?
  3. How long was he there?
- Play the audio program. Elicit Ss' answers to the focus questions. (Answers: 1. yes 2. Hawaii 3. about a week) Go over any expressions Ss don't understand.
- Option:** Add more focus questions to the board, e.g.:
  4. Who did Don go with?
  5. How was the weather?
  6. How were the waves?
 Play the audio program again and check Ss' answers. (Answers: 4. his cousin 5. cloudy 6. amazing)
- Books open. Play the audio program again. Ss listen and read the conversation silently.

- Ss practice the conversation in pairs.

For a new way to teach this Conversation, try **Say It With Feeling!** on page T-150.

## B

- Ask Ss to predict what happened. Write their ideas on the board.
- Play the audio program. Ss listen to find out if any prediction was correct.

## Audio script

CELIA: So, tell me! What happened?  
 DON: Well, like I said, I went surfing every day. One day I entered a contest and I won. I got first prize!  
 CELIA: Wow! Congratulations!  
 DON: But that's not all. After I won the contest, a man asked me to model for *Hawaiian Surf* magazine. I'm in next month's edition. Can you believe it? A model!

## Answer

Don went surfing. He won a contest and a man asked him to model in a magazine.

## 9 GRAMMAR FOCUS

*Learning objective: practice the past of be in questions and short answers*

## [CD 2, Track 15]

## Past of be questions

- Write these questions on the board, with *was* or *were* underlined:
  1. Was the weather OK?
  2. What was the best thing about the trip?
  3. How was your vacation?
  4. How long were you there?
- Focus Ss' attention on the Conversation in Exercise 8. Ask Ss to number the questions in the order they appear. (Answer: 3, 4, 1, 2)
- Focus Ss' attention on the underlined words on the board and elicit the rules for yes/no and Wh-questions:
 

Was/Were + subject + verb?

Wh-question + was/were + subject + verb?

## Was/Were and contractions

- Elicit when to use *was* and *were*. Focus Ss' attention on the Grammar Focus box if they aren't sure. Point out that the contraction of *was not* is *wasn't* and *were not* is *weren't*.

- Use the audio program to present the questions, short answers, and contractions.
- Explain the task. Model the first conversation with two Ss.
- Ss complete the task individually. Then Ss practice the conversations in pairs.

## Answers

- A: How long **were** your parents in Europe?  
 B: They **were** there for two weeks.  
 A: **Were** they in London the whole time?  
 B: No, they **weren't**. They also went to Paris.
- A: **Were** you in Los Angeles last weekend?  
 B: No, I **wasn't**. I **was** in San Francisco.  
 A: How **was** it?  
 B: It **was** great! But it **was** foggy and cool as usual.
- A: **Were** you away last week?  
 B: Yes, I **was** in Istanbul.  
 A: Really? How long **were** you there?  
 B: For almost a week. I **was** there on business.

### 2.3.2 Keystone A (Editora Pearson Longman)

O material *Keystone*<sup>65</sup> integra língua e desenvolvimento de conteúdo do ensino fundamental até o ensino médio, sendo composto de oito níveis: *Keys to learning*, *Building Bridges*, A, B, C, D, E e F. Assim, o material didático foi concebido levando-se em consideração as séries escolares (Ensino Fundamental e Médio) e não para atender a realidade de cursos livres de inglês.

O livro escolhido para análise é o de nível A, que é o adotado pela escola em que se desenvolveu essa pesquisa. Ele possui 454 páginas, divididas em 6 unidades. O programa foi concebido nos Estados Unidos da América e é destinado para aprendizes de inglês, objetivando atender tanto as necessidades de alunos iniciantes, que não possuem conhecimento na língua inglesa, quanto de alunos que estejam em nível avançado de conhecimento de língua.

Como o programa Keystone é aplicado para os alunos imigrantes que se encontram em diferentes níveis linguísticos de língua inglesa, e precisam aprendê-la, bem como desenvolver conhecimentos sobre certos conteúdos na língua adicional, alguns dos objetivos do programa são: (I) propiciar a aquisição rápida de vocabulário; (II) desenvolver habilidades de língua transferíveis; (III) fornecer um mapa facilitado para o sucesso acadêmico e proficiência linguística do aprendiz. Para tanto, o mencionado material didático apresenta uma organização temática, sendo que cada unidade é organizada ao redor de uma *Big Question* (Grande oração interrogativa), que fornece um ponto de início para construir entendimento dos conceitos-chaves e do vocabulário acadêmico. Cada texto na unidade leva o aluno a considerar diferentes aspectos da *Big Question*, possibilitando níveis profundos de entendimento e de discussão.

O sistema de desenvolvimento de habilidades é apresentado por meio de quatro textos, metade deles são informativos, desenvolvem habilidades acadêmicas lógicas e sistematicamente de uma forma clara e consistente.

A coleção Keystone trabalha vocabulário baseado em conteúdo, assim como as habilidades de estudo de vocábulos são apresentadas e praticadas antes de cada

---

<sup>65</sup> Para mais informações sobre o Keystone, acessar <http://www.pearsonlongman.com/ae/keystone/natl/book-keys.asp>.

unidade temática. Após a leitura de textos, é proposto aos alunos que apliquem esse vocabulário em resposta ao trecho literário lido, garantindo aquisição e retenção. As estratégias de leitura são ensinadas em um formato passo a passo, garantindo que os aprendizes conheçam quando e como devem aplicar essas estratégias ao lerem. A prática acontece após cada leitura, os alunos constroem habilidades de compreensão por meio de habilidades de pensamento hierarquizadas e gradativas, movendo-se de memória factual à análise textual.

Os textos literários apresentados incluem uma seção especial que desenvolve a produção e compreensão oral, a leitura sobre áreas de conhecimento e fornece a oportunidade de praticar a fluência leitora. Os conceitos de gramática são ensinados em cada texto e incorporam o uso extensivo, além de fornecerem aos discentes muita prática. A produção escrita é imediatamente seguida por uma mini lição de gramática, na qual os alunos desenvolvem, praticam e aplicam suas habilidades com uma produção escrita conectada, culminando na “oficina de escrita”.



FIGURA 5 – KEYSTONE A, LIVRO DO PROFESSOR, P. 330

## Preview the Unit

STEP 1: Introduce

### Unit Content

Tell students that they will read fiction and nonfiction selections about advances in science and life in the future. Point out that this unit includes an excerpt from a science fiction novel, poetry, an interview, and a science and a social studies article. Students will practice reading strategies, such as taking notes, analyzing text structure, and making generalizations. They will write research reports and practice word analysis skills, such as using Greek and Latin roots.

### The Big Question

Introduce the Big Question, "What is your vision of life in the future?" **SAY:** *Wondering about the future requires imagination. We know that changes will occur in so many aspects of our lives.*

Ask students to brainstorm ideas about how life may change 100 years from now and to keep these ideas in mind as they read this unit. Use the following questions to stimulate discussion:

- *What do you think schooling will be like in the future? How do you think students will learn their subjects?*
- *How will we communicate with each other? What is already happening in communication that will help answer this question?*
- *How will forms of entertainment be different?*

STEP 2: Teach

### Visual Literacy

Have students work in groups to brainstorm ideas of what might happen in the future based on the images they see in the unit. Discuss images, such as the photos of machines of the future, on pages 336, 339, and 340; space travel on pages 354 and 368; and DNA fingerprinting on pages 382–383. Explain how the images help you predict what the readings will be about.

### Teaching Resources

- Resources, Unit 6 Lesson Plans, pp. 63–74
- Transparencies, Unit 6 Daily Language Practice
- CD-ROM/e-book, Big Question
- Video, Segment 6
- Resources, Letters Home, pp. 119–120

**UNIT**  
**6**

# What is your vision of life in the future?

330

### California Standards


**Standards Focus** For the full text of the Standards, refer to pages CA2–CA17.

Listening and Speaking—2 1.7

Writing—2 1.1

T330

FIGURA 6 – KEYSTONE A, LIVRO DO PROFESSOR, P. 331



**This unit is about life in the future.**  
You will explore life in the years to come. You will read about how Earth and space look to an astronaut and how Earth might look to a visitor. You will read about a group of friends who travel to the year 2095 and about scientists who are unlocking the secrets of DNA. As you read, you will practice the literary and academic language you need to use in school.

**READING 1: Social Studies Article**  
■ "Life in the Future"

**READING 2: Poetry and Interview**  
■ "Southbound on the Freeway" and "Cardinal Ideograms" by May Swenson  
■ "Interview with an Astronaut: Dan Bursch"

**READING 3: Novel Excerpt**  
■ From *The Time Warp Trio: 2095* by Jon Scieszka

**READING 4: Science Article**  
■ "Genetic Fingerprints"

**Listening and Speaking**  
At the end of this unit, you will give a speech on life in the future.

**Writing**  
In this unit you will practice writing parts of a **research report** (a special kind of expository writing). You will choose a topic, do research, and write about it. At the end of the unit, you will develop one of your topics into a research report.

**QuickWrite**  
Write several sentences about a prediction you made in the past.

**STEP 3: Practice**

**QuickWrite**  
To help students begin writing, create a two-column chart on the board. Label the first column *What I Predicted* and the second *What Happened*. Ask a volunteer to offer an answer and write it on the chart for students to use as a model. Then have students create their own charts and use the information they fill in to write their sentences. Example: *I predicted that by the time I was a teenager, I would be able to play the trumpet in the school band. I was right.*

**STEP 4: Extend**  
Preview the titles of the readings, and ask students to predict how each might relate to life in the future. **SAY:** *Let's look at the titles of the selections in this unit and see how each relates to the Big Question. "Life in the Future" is an article. What might an article about life in the future tell us? (It might be about new gadgets and how people will live.)*  
Continue this discussion for the rest of readings. Ask students to offer examples of books or articles they have read that helped them understand what the future might be like. Encourage them to discuss both fiction and nonfiction.

Visit LongmanKeystone.com

331




FIGURA 7 – KEYSTONE A, LIVRO DO PROFESSOR, P. 333

### VOCABULARY


#### Learn Key Words

Read the sentences. Use the context to figure out the meaning of the **red** words. Use a dictionary to check your answers. Then write each word and its meaning in your notebook.

- In the future, doctors will use more **artificial** body parts to replace real body parts.
- The airplane flew into the deep **canyons**. The pilot had to steer away from the steep cliffs surrounding the plane.
- Space is called a **frontier** because it is far away from Earth. We have explored Earth but we are just beginning to explore space.
- Now many cars at a time are made in factories. They are **mass-produced**. The first cars were produced one at a time.
- In the future, dangerous work will be done by machines called **robots**.
- Scientists study active **volcanoes** and watch as they send out red-hot lava.



▲ Mount Etna is an active volcano in Sicily.

**Practice**  **Workbook**  
Page 161

Write the sentences in your notebook. Choose a **red** word from the box above to complete each sentence. Then take turns reading the sentences aloud with a partner.

- The power of the erupting \_\_\_\_\_ surprised the movie audience.
- In the United States in the 1800s, the area beyond the Appalachian Mountains was called the \_\_\_\_\_.
- Car parts are \_\_\_\_\_ at factories.
- Some people would like to have \_\_\_\_\_ do their housework.
- Real plants need sunshine and water, but \_\_\_\_\_ plants do not.
- The planet Mars has many deep \_\_\_\_\_ with steep rocky cliffs.

Key Words

artificial  
canyons  
frontier  
mass-produced  
robots  
volcanoes

CD6 T1-T2

### Vocabulary

**Learn Key Words** Play the CD. Have students listen and repeat. If you are not using the CD, read the Key Words aloud. **SAY:** *These words are important to the subject matter of the text we are reading.* On the board or an overhead transparency, write the words below and their definitions.

- **artificial:** not real or natural, but made by people
- **canyons:** deep valleys with very steep sides
- **frontier:** the area beyond the places people know well
- **mass-produced:** produced in large numbers using machinery so that each object is the same and can be sold cheaply
- **robots:** machines that move and can do some of the work of human beings.
- **volcanoes:** mountains with a large hole on top, out of which lava, rock, and ashes sometimes explode

Have students copy the definitions into their Word Books and generate original sentences for them. For extra practice, assign the corresponding Workbook page.

STEP 3: Practice

Have students work with partners to complete the activity. **SAY:** *As you read each sentence, think about the word that makes the most sense in that sentence.*

333

### ANSWERS

- volcanoes
- frontier
- mass-produced
- robots
- artificial
- canyons

O termo *Content-Based Instruction*, juntamente com sua concepção de unir língua e conteúdo no Estados Unidos e Canadá, ressoou por outras partes do mundo e também foram criadas metodologias que levassem o educando a ir além da tratativa da língua como somente objeto de estudo. Nascia, então, a metodologia intitulada *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

O histórico do CLIL evoca que a ênfase principal não é na “forma” mas no “conteúdo” (HASENOVÁ, 2015, p. 07). O referido autor prossegue relatando que “a sigla CLIL e seu recente desenvolvimento (desde os anos 90) foi cunhada por David Marsh, um membro de uma equipe de pesquisadores na área de multilinguismo e educação bilíngue na Universidade finlandesa Jyväskylä, em 1994.” (KOVÁCS, 2014, p. 48<sup>66</sup>; MARSH, MALJERS e HARTIALA, 2001<sup>67</sup> – citados por HANESOVÁ, 2015, p. 10, tradução nossa).

Marsh (2012) baseou o conceito CLIL na experiência de imersão canadense e nos programas ingleses *Language Across The Curriculum* (LAC), sendo que o conceito designava o ensino de áreas de conhecimento aos alunos por meio da língua adicional. Hanesová (2015) continua citando Marsh (2012, p. 1)<sup>68</sup>, que preconiza que

o lançamento europeu do CLIL em 1994 foi tanto político quanto educacional. O condutor político foi baseado na visão de que a mobilidade na Europa requeria níveis mais elevados de competência linguística em certas línguas do que havia sido pensado ser o caso naquele tempo. O condutor educacional, influenciado por outras grandes iniciativas bilíngues como a do Canadá, foi elaborar e adaptar abordagens de ensino de línguas para proporcionar níveis mais altos de competência linguística para um grande número de alunos. Durante os anos 90, a sigla CLIL tornou-se o mais usado termo para a integração de conteúdo e ensino de línguas na Europa. (MARSH, 2012, p. 1 – citado por HANESOVÁ, 2015, p. 10 – tradução nossa).

Hanesová (2015) também expõe que, no ano de 2005, Marsh sugeriu que *CLIL* é um “termo ‘guarda-chuva’ que se refere a diversas metodologias que levam à educação dual focalizada, em que é dada atenção tanto para o tópico quanto para a

---

<sup>66</sup> KOVÁCS, J. **CLIL – Early competence in two languages**. In Kovács, J. & Benkő, É. T. (Eds.), **The World at Their Feet: Children’s Early Competence in Two Languages through Education**, 2014, p. 15–97. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. KRÁLIKOVÁ, I. *Anglický jazyk na primárnom*, 2013.

<sup>67</sup> MARSH, D., MALJERS, A. & HARTIALA, A.-K. **Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors**. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001.

<sup>68</sup> MARSH, D. **Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory**. Córdoba: University of Córdoba, 2012.

língua de instrução.” (HANESOVÁ, 2015, p.10 citando Kovács, 2014, p. 48-49, tradução nossa)<sup>69</sup>.

Há de se fazer constar que, além do CBI e do CLIL, há uma outra sigla que tem estado nos holofotes do ensino de língua adicional – especificamente da língua inglesa –, o EMI (*English as Medium of Instruction*), que “parece estar recebendo mais atenção nos contextos de educação superior.” (BAUMVOL e SARMENTO, 2016 p. 73). As referidas autoras também mencionam que o inglês como meio de instrução passou a ser usado na Europa a partir do Processo de Bolonha<sup>70</sup>, que teve como objetivo principal introduzir um sistema mais apropriado para o ensino superior europeu, que buscava a padronização dos diplomas com vistas a facilitar a mobilidade acadêmica de estudantes e docentes, bem como propiciar a transferência de créditos cursados em diferentes países. Com isso, ocorreu um aumento rápido e exponencial na quantidade de programas de diferentes universidades europeias que passaram a usar o inglês como meio de instrução.

Complementando a citação acima, no website do *British Council* (instituição pública do Reino Unido que tem como missão difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura por meio de ações educativas) está sendo veiculado que o EMI é o uso da língua inglesa para lecionar disciplinas de todas as áreas do conhecimento em ambientes cuja língua dos participantes não seja o inglês. Atualmente, o *British Council* tem buscado expandir, mundialmente, seu expertise sobre o EMI e, por essa razão, tem investido em ações, como o relatório *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon* (DEARDEN, 2014) em parceria com a Universidade de Oxford. No Brasil, em 2016, ocorreram cursos sobre EMI ministrados pelo British Council, em Florianópolis.<sup>71</sup>

Existe ainda muita nebulosidade para diferenciar CBI, CLIL e EMI. Nesse sentido, Bradford & Brown (2016) apontam algumas diferenças e também dificuldades entre os três termos.

---


<sup>69</sup> KOVÁCS, J. **CLIL – Early competence in two languages**. In Kovács, J. & Benkő, É. T. (Eds.), **The World at Their Feet: Children’s Early Competence in Two Languages through Education**, 2014, p. 15–97. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. KRÁLIKOVÁ, I. Anglický jazyk na primárnom (2013).

<sup>70</sup> O Processo foi iniciado pela Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999 por ministros da Educação de países europeus.

<sup>71</sup> Para mais informações sobre o EMI Summer School:

<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/emi-english-medium-instruction>

QUADRO 4: DIFERENÇAS E DIFICULDADES ENTRE OS TERMOS CBI, CLIL E EMI



<b>CBI: Content – Based Instruction</b>	<b>CLIL: Content and Language Integrated Learning</b>	<b>EMI: English as a Medium of Instruction</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo funciona como um veículo para a aprendizagem.</li> <li>• Os resultados esperados são linguísticos/ orientados pelo desempenho</li> <li>• Os alunos são avaliados pelos resultados da aprendizagem linguística.</li> <li>• A aprendizagem de conteúdos é periférica ou em um nível de conhecimento não aprofundado.</li> <li>• A abordagem CBI é geralmente usada em aulas de línguas por professores de línguas.</li> <li>• É também conhecido como Ensino de Línguas Baseado em Conteúdo (CBLT).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As aulas tem um foco duplo, em aprendizagem de língua e de conteúdo.</li> <li>• Os resultados esperados são linguísticos/ orientados por língua e por conteúdo.</li> <li>• Os alunos são avaliados pelos resultados da aprendizagem linguística e dos conteúdos.</li> <li>• Os cursos CLIL geralmente são ensinados por professores de línguas (Grã-Bretanha, Japão, América do Sul) ou professores especialistas no conteúdo.</li> <li>• Também conhecido por Língua e Conteúdo Integrados no Ensino Superior (ICLHE) ou Língua e Conteúdo Integrados (ICL).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Inglês funciona como um veículo para a aprendizagem de conteúdo.</li> <li>• Os resultados esperados são orientados pelo conteúdo.</li> <li>• Os objetivos da aprendizagem de língua são implícitos ou incidentais.</li> <li>• Os alunos são avaliados em resultados de aprendizagem de conteúdos.</li> <li>• Os resultados de proficiência linguística são periféricos</li> <li>• EMI cursos geralmente são ensinados em aulas de conteúdos por um professor especialista.</li> </ul>
<p align="center"><b>Complicações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades geralmente não são muito diferenciadas, especialmente por mais programas de EMI adotarem aprendizagem ativa /participativa;</li> <li>• Tanto CLIL quanto EMI são utilizados como termos guarda - chuva para qualquer coisa na continuação;</li> <li>• Os termos usados com variações em contextos EFL/ESL - Inglês como língua estrangeira e Inglês como segunda língua;</li> <li>• Definições que se alteram com o tempo, havendo falta de consenso sobre as definições;</li> <li>• Falta de capacitação explícita em cada uma das abordagens.</li> </ul>		

Adaptado de Bradford & Brown (2016, não paginado)

Diante das diferenciações previamente apresentadas, o contexto em que se desenvolve esta pesquisa se assemelha mais às características do método CBI e não CLIL, uma vez que nas aulas de língua inglesa observadas, o material didático – Keystone – descrito previamente neste capítulo, foi concebido nos Estados Unidos e não na Europa, continente em que a proposta CLIL foi idealizada. Além disso, propõe um programa de ensino com unidades temáticas de diversas áreas de conhecimento (ciências, estudos sociais, geografia, etc.), porém de forma periférica, diferentemente do que aconteceria se fosse utilizado um material didático específico para cada área de conhecimento. Também vale destacar que os temas são tratados pelo professor de inglês e não por um professor especialista em conteúdo. Assim, por mais que o professor da língua adicional prepare-se para lecionar os temas apresentados, deve-se considerar que ele não possui conhecimento aprofundado sobre os tópicos abordados, diferentemente de um docente que seja – por exemplo – licenciado em História ou Biologia e que seja fluente na língua adicional.

No CBI, o objetivo principal é ensinar a língua adicional pelo viés dos conteúdos apresentados, possibilitando aos alunos que tenham acesso à língua inglesa por meio de textos acadêmicos que os desafiem e que exijam deles habilidades cognitivas avançadas para que possam expressar seu conhecimento acerca das unidades temáticas tratadas nas aulas. Todavia, é importante ressaltar que os alunos são avaliados pelos resultados da aprendizagem linguística e não dominam os critérios específicos referentes aos conteúdos trabalhados durante as aulas. Por exemplo, os alunos terão acesso a textos e discussões acerca de temas sobre ciências e estudos sociais, com isso poderão fazer previsões sobre o futuro nas áreas da educação, da tecnologia, da medicina, aprender sobre os tipos de pássaros e seu sistema digestório, entre outros. No entanto, não terão de descrever nas atividades avaliativas informações específicas sobre os temas tratados nas aulas.

Nas escolas americanas, o CBI é bastante aplicado, em virtude da presença de crianças em âmbito escolar cujas línguas de origem não são a língua inglesa. Esses alunos, muitas vezes, não sabem ler e escrever em inglês e, em muitos casos, não tem nem mesmo a oralidade desenvolvida para comunicar-se. Por essa razão, podem não acompanhar o ritmo de conteúdos trabalhados e não dar conta dos critérios apresentados pelo *Common Core State Standards*<sup>72</sup>, apesar de em seus países de origem terem tido acesso à educação formal e dominarem conceitos em sua língua de origem, porém como desconhecem a língua inglesa, precisam ter acesso a materiais como o Keystone – que encontra-se cerca de dois anos abaixo da série que o aluno estaria se tivesse conhecimento do inglês. O referido material didático encontra-se alinhado com o *Core State Standards* para a Língua Inglesa, Arte e letramento em História/Estudos Sociais/Ciências/ e disciplinas técnicas<sup>73</sup>.

Para que os alunos possam ter um bom desempenho educacional e responder ao *Common Core State Standards*, é necessário que tenham acesso à linguagem acadêmica, tão proeminente no material Keystone.

---

<sup>72</sup> O *Common Core State Standards* estabelece diretrizes claras e consistentes sobre o que cada aluno deveria aprender e ser capaz de realizar, em matemática e língua inglesa, da educação infantil ao ensino médio. Para mais informações: <http://www.corestandards.org/what-parents-should-know/>

<sup>73</sup> Documento demonstra como o programa Keystone, livro B, está alinhado às áreas de conhecimento constantes no *Common Core State Standards*.  
[http://assets.pearsonschool.com/correlations/Keystone\\_2013\\_Book\\_B\\_CCSS\\_Gr6-12.pdf](http://assets.pearsonschool.com/correlations/Keystone_2013_Book_B_CCSS_Gr6-12.pdf).



Quando os alunos têm acesso à linguagem acadêmica, é desenvolvida o que Cummins (1984a, 1984b)<sup>74</sup>, citado por Baker (2001), concebe como CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency* – proficiência linguística acadêmica cognitiva), que requer dos alunos que demonstrem entendimento e compreensão de termos acadêmicos, ou seja, eles devem passar do domínio de habilidades comunicativas básicas interpessoais, designado por Cummins (1984a, 1984b) de BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), para a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas relacionadas a outras áreas de conhecimento. BICS e CALP são termos que descrevem a distinção entre o período de tempo que é necessário para que uma criança imigrante torne-se fluente em uma língua adicional quando comparada à proficiência acadêmica requerida pela escola.

Baker (2001) relata que Cummins (1979)<sup>75</sup> defendeu “que a linguagem conversacional pode ser adquirida em dois anos, enquanto que as habilidades linguísticas mais complexas necessárias para acompanhar o currículo escolar podem levar de cinco a sete anos para serem desenvolvidas.” (BAKER, 2001, p. 169, citando CUMMINS, 1979, tradução nossa). Pode-se conjecturar, a partir dessa afirmação, que as habilidades linguísticas adquiridas em menor tempo podem esconder uma relativa inadequação na proficiência linguística do educando, necessária para dar conta das demandas cognitivas e acadêmicas impostas pela escola, comprometendo o desempenho do aluno em contexto de ensino da língua adicional. Considerando, por exemplo, o caso de crianças e jovens imigrantes nos Estados Unidos: falar inglês em âmbito externo à escola não garante sucesso acadêmico, pois esse exige do educando expressão em linguagem acadêmica para que possa acompanhar as diversas áreas de conhecimento ensinadas em inglês no contexto educacional americano. No contexto brasileiro, especula-se que o tempo necessário para o desenvolvimento de linguagem acadêmica deva ser ainda maior, visto que os alunos têm menos tempo de contato com a língua adicional.

---

<sup>74</sup> CUMMINS, J. **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984a. CUMMINS, J. **Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students**. In C. RIVERA (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984b.

<sup>75</sup> CUMMINS, J. **Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question**. Working Papers on Bilingualism, 1979, 19, p. 121–129.

Frente ao fato de que o tempo requerido para o desenvolvimento de CALP é longo, Baker (2001) explana que Cummins (1981a)<sup>76</sup> argumentou que torna-se impraticável que ocorra a separação entre língua e aprendizagem de conteúdo. “Adiar a instrução de conteúdo enquanto os alunos desenvolvem habilidades linguísticas mais avançadas não é apenas impraticável, mas também desconsidera suas necessidades, interesses e níveis cognitivos.” (BAKER, 2001 p. 259, tradução nossa). Em vista disso, a falta de habilidades linguísticas não deveria interromper o desenvolvimento do conteúdo. Pelo contrário, essas habilidades precisam ser desenvolvidas à medida que os conteúdos são assimilados em um processo simultâneo e não separado.

Muitas escolas de educação bilíngue de elite, no Brasil, têm aplicado o ensino de linguagem acadêmica visando utilizar da melhor forma o tempo estendido de aulas de inglês e, conseqüentemente, preparar os alunos a irem além da habilidade conversacional/comunicativa ou funcional (termos explanados anteriormente neste capítulo), para que possam desenvolver um nível alto de sofisticação linguística por meio de discussões significativas que propiciam a aquisição de estruturas linguísticas complexas.

Dessa forma, durante as aulas de CBI, as interações orais entre os alunos e o professor são constituídas de linguagem acadêmica, isso porque trazem discussões acerca de conteúdos como geografia, ciências, estudos sociais durante as aulas de inglês. Nesse contexto, observa-se que os alunos tendem a utilizar estratégias linguísticas, fazendo com que as línguas que conhecem interajam entre si, visando atingir seus objetivos comunicativos. Partindo de uma visão monoglôssica de língua, há o fenômeno *code switching* (alternância de línguas) e de uma concepção heteróglossica, a translinguagem.

Portanto, tendo apresentado as terminologias presentes em educação bilíngue, tendo determinado que o método CBI se faz presente no contexto em que foi desenvolvida esta pesquisa, na próxima seção deste trabalho, serão abordados os pressupostos teóricos sobre os fenômenos linguísticos *code switching* e translinguagem.

---

<sup>76</sup> CUMMINS, J. **Bilingualism and Minority Language Children**. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1981a.

## 2.4 CODE SWITCHING (ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS) EM ÂMBITO EDUCACIONAL

Um assunto ainda pesquisado no campo linguístico é sobre como, quando e por que razões os indivíduos mesclam ou alternam suas línguas quando em interação. A literatura sociolinguística relacionada ao bilinguismo e línguas em contato tem, há três décadas, trazido à tona o estudo do *code switching*. Vale destacar que, de acordo com Mozzillo (2009), citando Myers-Scotton (1993)<sup>77</sup>, foi somente em 1972, quando Gumpers and Hymes publicaram uma pesquisa sobre essa temática, que profissionais da linguagem (sociolinguistas, psicólogos sociais, antropólogos, entre outros) passaram a dar atenção à alternância de línguas. Até então, caracterizava-se como um fenômeno de interferência linguística que não parecia digno o suficiente para ser tema de pesquisas. Assim, “o *code switching* era considerado parte do desempenho do bilíngue imperfeito, cuja única motivação era, portanto, a falta de capacidade para abandonar uma língua ao falar a outra.” (MOZZILLO, 2009, p.185).

Barredo (sem data), expõe que com o decorrer de várias pesquisas (GUMPERZ & HERNÁN CHAVEZ, 1972; PFAFF, 1979; KRACHRU, 1978; POPLACK, 1980; SÁNCHEZ, 1983; SCOTTON & URY, 1977) sobre as interações orais dos indivíduos bilíngues, foi verificado que *code switching* tratava-se de algo que ocorre naturalmente entre esses indivíduos, no exercício de sua bilingualidade. Sendo, dessa forma, um comportamento linguístico próprio no momento de interação entre interlocutores que dominam os mesmos pares de línguas, em vista disso, longe de ser uma inabilidade ou incompetência linguística.

Porto (2007) afirma que os falantes monolíngues utilizam diversas variantes das línguas que falam e selecionam uma delas sempre que necessário em uma conversação. Já os indivíduos bilíngues, além de realizarem o mesmo procedimento, podem alternar ou misturar as línguas durante a interação, criando enunciados mesclados.

---

<sup>77</sup> MYERS-SCOTTON, Carol. **Social Motivations for Code-switching. Evidence from Africa.** Oxford: Clarendon Press, 1993.

A autora prossegue pontuando que

esse fenômeno pode acontecer, por exemplo, em famílias imigrantes que se tornam bilíngues, em membros de comunidades compostas por falantes de uma minoria linguística, ou por indivíduos de países onde se adota uma língua franca diferente de sua língua materna. (PORTO, 2007, p. 2).

Assim, *code switching* pode ser definido como “o uso alternado entre duas línguas, isso é, o falante troca de língua durante uma palavra, frase, ou sentença e então reverte novamente para a língua base.” (GROSJEAN, 2010, p. 51, tradução nossa).

Mozzillo (2009) infere que, apesar de haver diversas classificações de *code switching*, uma das mais abrangentes é a de Dabène & Moore (1995)<sup>78</sup>. Para as autoras, ele pode ser intra-sentencial, intersentencial e entre enunciados, sendo que

o intra-sentencial ocorre quando, dentro de uma mesma sentença, o falante realiza a alternância entre os dois sistemas de que dispõe fazendo inserções, tanto sob a forma unitária (apenas um elemento da frase é afetado), quanto sob a forma segmental (segmentos de uma língua se alternam com partes da outra dentro da mesma frase deixando ambas inalteradas). O caso mais frequente é o da inserção no discurso de palavra de outra língua. Tal inserção pode ocorrer com perfeita adaptação à estrutura e à pronúncia da língua na qual se desenrola a conversação, porém, contrariamente, o item ou o segmento podem não sofrer nenhuma espécie de adaptação à língua de base, sendo pronunciados exatamente como no original. (MOZZILLO, 2009, p. 188,189 – citando DABÈNE & MOORE, 1995).

Quando Valdes Fallis (1977)<sup>79</sup>, define *code switching* ele expressa que esse fenômeno “vem da necessidade dos bilíngues se comunicarem eficientemente, para entender a mensagem e para atribuir sentido a uma ideia mais acuradamente.” (FALLIS, 1977, citado por CASTAÑEDA e MARIN, 2011, p. 12, tradução nossa).

É importante salientar que alguns estudos reportam que *code switching* geralmente acontece subconscientemente e que “as pessoas podem não ter consciência que alternaram as línguas, ou podem não ser capazes de informar, após uma conversação, que código utilizaram para um tópico em particular.”

---

<sup>78</sup> DABÈNE, Louise & MOORE, Danièle. **Bilingual speech of migrant people**. In: MILROY, L. & MUYSKEN, P. **One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

<sup>79</sup> Valdés-Fallis, G. **Codeswitching among bilingual Mexican-American women: Toward an understanding of sex-related language alternation**. International Journal of the Sociology of Language, 1977, 17, p. 65-72.

(WARDAUGH, 1998, p. 103 – citado por ARIFFIN, sem data)<sup>80</sup>. Por outro lado, o processo também não é aleatório, ou seja, apenas uma sutil troca de vocábulos ou estruturas sintáticas, que é realizada aleatoriamente.

Apesar de o *code switching* acontecer com frequência em salas de aula de línguas, ele ainda é considerado como um desvio a ser evitado. Pollard (2002, p. 3, tradução nossa) expõe que “aqueles que consideram o *code-switching* prejudicial afirmam que os alunos não conseguirão comunicar-se efetivamente em nenhuma das línguas”.

Concordando com a afirmação prévia, Youkhana (2010) expressa que Liebscher e Dailey-O’Cain (2005)<sup>81</sup> sugerem que os aprendizes recorrem a sua língua de origem quando eles enfrentam obstáculos na conversação na língua adicional. Sert (2005, p. 1) cita que uma das funções de *code switching* nas salas de língua estrangeira é denominada “Equivalência”, que ocorre quando as habilidades linguísticas dos alunos na língua alvo falham e eles não se sentem competentes o suficiente para se comunicar, caracterizando deficiência linguística. Portanto, o aluno utiliza o léxico de sua língua de origem para se expressar adequadamente. Segundo o referido autor, esse processo torna-se um mecanismo de defesa, dessa forma, conjectura-se que se torna mais apropriado evitar a falha e incentivar o aluno a se comunicar somente na língua adicional.

Um outro ponto que merece destaque é que, segundo Rodrigues (2012), ao citar Deller (2003)<sup>82</sup>, Gil e Greggio (2004)<sup>83</sup>, muitos professores relacionam a LM<sup>84</sup> com atividades de tradução ou ao Método de Gramática e Tradução. A respeito desse método, Cestaro-Martins (2003) relata que essa é historicamente a metodologia mais antiga e foi criada para ensinar as línguas clássicas, como o grego e latim. Sua duração foi até o início do século XX e tinha por objetivo “conduzir um conhecimento por meio da língua, permitindo assim o acesso a textos literários e um

---

<sup>80</sup> Wardaugh, R. **An introduction to sociolinguistics**. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 3<sup>rd</sup> Edition, 1998.

<sup>81</sup> Liebscher, G. and Dailey-O’Cain, J. **Learner Code-switching in the Content-Based Foreign Language Classroom**. The Modern Language Journal [e-journal] 89, (ii), 2005. Available through: Academic Search Elite. [Accessed 4 November 2010].

<sup>82</sup> DELLER, S. “**The Language of the Learner**”. English Teaching Professional, n. 26, 2003.

<sup>83</sup> GIL, Glória; GREGGIO, Saionara. **O uso alternado de inglês e português na sala de aula de inglês como língua estrangeira**. In: **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis: UFSC, 2004.

<sup>84</sup> LM: língua materna.

domínio da gramática normativa.” (CESTARO-MARTINS, 2003, citado por SILVA e BACK, 2011 p. 307)<sup>85</sup>.

A maioria das atividades de sala de aula (exercícios, procedimentos explicativos, apropriação do vocabulário, etc.) nesse método apoiava-se na tradução, dessa forma, a LM era constantemente utilizada em sala de aula, seja durante as diferentes atividades onde se traduzia, seja como meio de comunicação. Nessa perspectiva, pode-se considerar que muitos professores acreditam que, na sala de aula, a melhor forma de ensinar a língua alvo é ir totalmente na contrapartida do referido método, ou seja, utilizar o menos possível a língua de origem dos alunos.

Na verdade, o espaço reservado para o desenvolvimento do bilinguismo pode acabar sendo local do desenvolvimento de uma única língua, caracterizando esse espaço como **terreno do monolinguismo** [grifo pessoal], uma vez que há a impossibilidade de uso da língua de origem dos alunos durante as aulas. Segundo Littlewood & Yu (2011) citado por Lasagabaster (2013), “por muitas décadas, o ensino de língua estrangeira tem sido dominado pelo princípio de que os professores deveriam apenas usar a língua alvo.” (LITTLEWOOD & YU, 2011 – citado por LASAGABASTER, 2013, p. 2 –, tradução nossa)<sup>86</sup>. Nas salas de aula de educação bilíngue no Brasil, de acordo com Mello (2002), o que acontece é que, “o bilinguismo olhado pelas lentes do monolinguismo, com a política do uso exclusivo da língua alvo em sala de aula, leva os professores a acreditarem que quanto menos português se fala em sala tanto melhor.” (MELLO, 2002, p.35).

Ensinar por um viés monolíngue e excluir a língua de origem da sala de aula tem sido uma abordagem comum e baseada, segundo Villasanti (2016), ao citar Bialystok (2001)<sup>87</sup> “na noção de que as línguas estão compartimentalizadas e que o bilinguismo é alcançado por meio de abordagens pedagógicas monolíngues.” (VILLASANTI, 2016, p.2, tradução nossa).

---

<sup>85</sup> MARTINS-CESTARO, S.A. **O Ensino da Língua Estrangeira: História e Metodologia**. 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videturb6/selma.htm>

<sup>86</sup> Littlewood, W., & Yu, B. **First language and target language in the foreign language classroom**. Language Teacher, 2001, 44, p. 64-77.

<sup>87</sup> Bialystok, E. **Bilingualism in development: Language, literacy & cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.



A pesquisadora Villasanti (2016) também salienta que

uma revisão dos achados desafia as políticas e pedagogias monolíngues na educação bilíngue, uma vez que essas abordagens não refletem as práticas espontâneas e instintivas dos alunos, uma parte orgânica do processo de construção de sentidos para o desenvolvimento linguístico e de letramento. (Villasanti, 2016, p.19, tradução nossa).

É observado que o mesmo *modus operandi* é constatado, ou seja, a língua de origem do aluno acaba sendo renegada, visando promover uma imersão na língua adicional e um total acesso a ela como forma de garantir o sucesso em sua aprendizagem. Lasagabaster (2013) confirma esse entendimento, afirmando que em várias partes do mundo

a política do *English-Only*<sup>88</sup> é ainda implementada baseada em duas crenças: primeiramente que a L1 pode interferir no processo de aprendizagem da L2 e, por segundo, que aumentando a exposição a L2, o aprendiz se tornará mais proficiente. (LASAGABASTER, 2013, p. 3, tradução nossa).

Dadas as controversias acerca da coexistência das línguas e o quanto o *code switching* respalda associações históricas monológicas negativas (LEWIS, JONES e BAKER, 2012, citados por AVERY, 2015)<sup>89</sup>, faz-se basilar pontuar que, recentemente, “as concepções monolíngues têm sido desafiadas e o discurso bilíngue tem começado a ser visto como norma ao referir-se a práticas pedagógicas que usam o bilinguismo como ferramenta e não um problema ou fardo.” (LASAGABASTER 2013, p. 2, tradução nossa). Nessa perspectiva, uma nova teoria foi concebida recentemente, trata-se da translinguagem – que ultrapassa os limites de dois sistemas linguísticos separados propostos pelo *code switching* (GARCÍA e WEI, 2014).

Na próxima seção deste trabalho, buscar-se-á aprofundar a teoria da translinguagem, bem como estabelecer as diferenças entre esse conceito e *code*

---

<sup>88</sup> Essa expressão faz alusão ao nome do movimento norte-americano *English Only Movement*, criado com o objetivo de lutar por uma política hegemônica de uso e reconhecimento, no nível constitucional, do inglês como a língua oficial dos Estados Unidos, a ser usada em todo o território nacional (PIATT, 1990; CRAWFORD, 2000). Esse movimento surgiu como uma resposta ao crescente número de pessoas que imigraram para aquele país nas últimas décadas, razão pela qual seus adeptos vêem a língua e a soberania nacional ameaçadas pelas comunidades cada vez maiores de falantes de outras línguas, em especial a comunidade hispânica. A política linguística defendida por esse movimento tem tido implicações negativas para a educação bilíngue naquele país, uma vez que ela caminha na contramão do multilinguismo. (Mello, 2000, p. 34).

<sup>89</sup> Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. **Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation**. *Educational Research and Evaluation*, 2012, 18(7), p. 655–670.



*switching*, visto que há ainda discordância entre pesquisadores acerca das epistemologias subjacentes a essas nomenclaturas.

## 2.5 CODE SWITCHING E TRANSLINGUAGEM: TERMOS EQUÂNIMES?

Pesquisas atuais sobre práticas bilíngues, que levam em conta a fluidez com que o mundo se comunica na contemporaneidade, têm desconstruído o construto da dicotomia primeira e segunda língua, trazendo um novo conceito sobre o trânsito de línguas em que os indivíduos bilíngues circulam sem amarras ou impedimentos linguísticos. Tal “trânsito”, exposto por García (2009), ocorre com grande mobilidade – atingindo praticamente todos os cantos do planeta. Hoje é possível estabelecer práticas comunicativas com pessoas próximas ou distantes, sendo que as línguas passam a ser porosas, penetrando umas nas outras. Canagarajah (2013) possui essa mesma visão, expressando que:

as formas recentes propostas pela globalização têm dado maior visibilidade a distintas formas de comunicação. O contato transnacional em diversos domínios sociais, econômicos e culturais tem aumentado a interação entre as línguas e grupos de línguas. A migração tem feito com que as pessoas levem suas línguas de herança a novos locais [...] e o desenvolvimento tecnológico tem facilitado as interações entre os grupos de língua e oferecido novos recursos de mescla de línguas com outros sistemas de símbolos (ex: ícones, emoticons, gráficos) e modalidades (ex: imagens, vídeo, áudio) na mesma “página”. Todos esses desenvolvimentos apresentam interessantes possibilidades e desafios de comunicação através dos limites linguísticos. (CANAGARAJAH, 2013, p.2, tradução nossa).

Diante dessa realidade, é crucial que haja a mudança das lentes com as quais se olha para as práticas linguísticas, dadas as novas possibilidades de interações entre os indivíduos. Blommaert (2010)<sup>90</sup>, citado por Megale e Camargo (2015), enfatiza que

---

<sup>90</sup> BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

se faz necessária a atualização da área de estudos sociolinguísticos na era da globalização. Para tanto, se faz premente a implementação de novas ideologias que entendam a linguagem como um conjunto de práticas perpetuamente móveis no tempo e no espaço. (BLOMMAERT, 2010, citado por MEGALE E CAMARGO, 2015, p. 50).

Não se pode ter concepções dos séculos XIX e XX em pleno século XXI, em um mundo que está cada vez mais interconectado, fazendo com que as pessoas estabeleçam práticas linguísticas inusitadas, necessitando “negociar sentidos”<sup>91</sup>.

García (2009) já havia preconizado que quando as práticas linguísticas dos bilíngues são descritas da perspectiva dos próprios usuários, ou seja, internamente, estando eles no centro das análises dessas práticas e não simplesmente descritas a partir do uso da língua ou do contato bilíngue pelo prisma da própria língua, isso é, externamente, as práticas dos bilíngues são exemplos de **translinguagem** [grifo pessoal].

A terminologia translinguagem tem sido usada e discutida, principalmente em educação bilíngue e no estudo de línguas estrangeiras, há mais de duas décadas. García e Klein (2016) explicam que

é bem sabido agora que o termo translinguagem foi cunhado em Galês (*trawsieithu*) pelo educador Cen Williams<sup>92</sup>, que desenvolveu uma abordagem diferenciada para o bilinguismo na educação (GARCÍA & WEI, 2014)<sup>93</sup>. Para intensificar o uso do galês e do inglês pelos alunos, esses deveriam reformular suas percepções em uma língua através da outra língua. Ao invés de os alunos sempre utilizarem Galês em uma situação e Inglês em outra, como os programas de educação bilíngue tradicionais requerem, a translinguagem proposta por Cen Williams (1994) fornecia aos alunos galeses oportunidades de alterar a língua de input e de output (ver Baker 2001). Por exemplo, era solicitado aos alunos que lessem em uma língua, mas que escrevessem em outra, ou que discutissem uma língua mas lessem em outra, e assim por diante. (GARCÍA & KLEIN, 2016, p. 11, tradução nossa).

---

<sup>91</sup> O termo (*meaning-making negotiation strategies*) “negociação de sentidos” é adotado por Canagarajah (2013a, b) em sua teoria de práticas translíngues. Esse termo é tratado como prática social e refere-se às estratégias que os indivíduos bilíngues utilizam para atingirem seus objetivos comunicativos.

<sup>92</sup> Williams, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghydddestun Addysg Uwchradd Ddwyeithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]**. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor), 1994.

<sup>93</sup> GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2014.

Há um outro termo que também abarca a ideia que desafia a orientação dominante monolíngue, cunhado por Canagarajah como “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013, p.8), com o objetivo de servir como um termo guarda-chuva para os vários termos que têm sido utilizados com vistas a descrever as práticas de linguagem nos encontros multilíngues, que são repletos de dinamicidade, recursos semióticos individuais ou sociais que interagem com proximidade e se tornam parte de um recurso integrado, sendo que as línguas abraçam-se de forma transformadora, gerando novos significados e gramáticas.

García (2009) questiona os modelos de bilinguismo monoglóssicos que distinguem uma língua claramente como sendo a primeira e a língua adicional como a segunda língua. Segundo a autora, essas concepções de bilinguismo consideram o indivíduo bilíngue como sendo um duplo monolíngue e, dessa forma, não respondem mais à grande complexidade linguística do século XXI e prossegue, em parceria com Wei (2014), afirmando que os falantes bilíngues tornam-se “cúmplices de sua própria dominância ao, geralmente, conformar-se com as práticas monoglóssicas que restringem seu próprio bilinguismo a duas línguas autônomas separadas.” (GARCÍA e WEI, 2014, p. 15, tradução nossa).

Ainda segundo García e Wei (2014), a concepção de dualidade advém das pesquisas de Cummins (1979)<sup>94</sup>, pesquisador que postulou que a proficiência dos indivíduos bilíngues não estava armazenada separadamente no cérebro e que cada proficiência não funcionava independentemente uma da outra. Com o conceito da *Common Underlying Proficiency* (CUP), o pesquisador explanou a imagem do *iceberg* dual e propôs que, apesar de na superfície os elementos estruturais das duas línguas parecerem diferentes, existe uma interdependência cognitiva que permite transferência das práticas linguísticas. Recentemente, neurolinguistas foram além da hipótese de Cummins,

---

<sup>94</sup> Cummins, J. “**Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children.** Review of Educational Research 49 (2), 1979, p. 222-251.

mostrando que mesmo quando uma língua está sendo usada, a outra língua permanece ativa e pode ser facilmente acessada. (Dijkstra, Van Jaarsveld e Ten Brinke, 1998<sup>95</sup>; Hoshino e Thierry, 2011<sup>96</sup>; Thierry et al., 2009<sup>97</sup>; Wu e Thierry, 2010<sup>98</sup> citados por GARCÍA, 2014, p. 13). Pesquisas relacionadas à cognição e funcionamento multilíngue têm também apoiado a visão de que as 'línguas' dos bilíngues interagem colaborativamente em compreensão e produção orais (De Groot, 2011)<sup>99</sup>. (GARCÍA e WEI, 2014, p.15, tradução nossa).

Dessa forma, a translanguagem refuta as práticas monoglóssicas e o confinamento das línguas, significando, conforme as palavras de García (2009) “as múltiplas práticas discursivas adotadas pelos bilíngues para criar sentido em seus universos bilíngues.” (GARCÍA, 2009, p.45).

Frente às novas perspectivas forjadas pela teoria da translanguagem, onde se posiciona o fenômeno *code switching*? Existem distintas perspectivas entre os pesquisadores sobre as diferenças entre translanguagem e *code switching*. Os contrários ao primeiro termo afirmam que essa abordagem é “uma outra nomenclatura para *code switching*”, estando ambos os termos lado a lado. Todavia, há uma “diferença epistemológica” entre as duas terminologias (OTHEGUY, GARCÍA & REID, 2015, citados por GARCÍA e KLEIN, 2016, p.19)<sup>100</sup>.

García e Klein (2016) explicitam que, diferentemente da translanguagem, o processo *code switching* apoia-se na noção de que existem dois sistemas linguísticos, compostos por línguas que são alternadas frequentemente pelos indivíduos bilíngues, de forma separada e compartimentalizada, como sistemas fechados, com suas estruturas linguísticas únicas e próprias, ou seja, o *code switching* apoia-se na concepção de línguas nomeadas, definidas pelo

---

<sup>95</sup> Dijkstra T., Van Jaarsveld H. and Ten Brinke, S. 'Interlingual Homograph Recognition: Effects of Task Demands and Language Intermixing', *Bilingualism: Language and Cognition*, 1998, 1, p. 51–66.

<sup>96</sup> Hoshino, N. and Thierry G. 'Language Selection in Bilingual Word Production: Electrophysiological Evidence for Cross-Language Competition', *Brain Research*, 1371, 2011, p. 100–109.

<sup>97</sup> Thierry, G., Athanasopoulos A., Wiggett A., Dering B. and Kuipers J.R. 'Unconscious effects of Language-Specific Terminology On Preattentive Color Perception', *Proceedings of the National Academy of Science (U.S.A.)*, 106, 2009, p. 4567– 4570.

<sup>98</sup> Wu, Y. J. and Thierry, G. 'Investigating Bilingual Processing: The Neglected Role of Language Processing Contexts', *Frontiers in Psychology*, 2010, 1, p. 178.

<sup>99</sup> De Groot, A. M. B. *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals: An Introduction* New York and Hove: Psychology Press, 2011.

<sup>100</sup> Otheguy, R., García, O., & Reid, W. *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*. *Applied Linguistics Review*, 2015, 6 (3), p. 281-301.

Estado/Nação<sup>101</sup> e não na forma como os sujeitos bilíngues dispõem de seus próprios recursos linguísticos. Assim, “tanto a sociolinguística quanto a literatura linguística ainda endossam o que García (2009), seguindo Del Valle (2000)<sup>102</sup>, chama de uma ideologia monoglóssica de bilinguismo.” (GARCÍA e KLEIN, 2016, p. 12, tradução nossa).

Por outro lado, translinguagem, de acordo com García e Wei (2014),

não se refere, simplesmente, a uma alternância ou um vai e vem entre línguas, mas a construção e ao uso original e complexo das práticas discursivas inter-relacionadas dos falantes que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou a outra definição tradicional de uma língua, mas que compõe seu repertório completo de língua. (GARCÍA E WEI, 2014, p. 22, tradução nossa).

García e Wei (2014) analisam o conceito de translinguagem como sendo a habilidade dos falantes bilíngues de alavancar/potencializar (*leverage*) todo o seu repertório linguístico-semiótico no processo de construção de sentidos. A abordagem da translinguagem, segundo os autores, mostra-se capaz de estender o repertório de práticas semióticas dos indivíduos e o transformar em recursos móveis dinâmicos, que podem adaptar-se às situações linguísticas locais e globais.

Pennycook (2008) corrobora essa concepção afirmando que:

precisamos incorporar a ideia de repertórios comunicativos: conhecimento linguístico individual deve ser definido “não em termos de componentes de sistema abstratos, mas como repertórios comunicativos – constelações convencionalizadas de recursos semióticos para entrar em ação, que são formadas por práticas particulares nas quais os indivíduos se engajam” (Hall et al., 2006, p. 232)<sup>103</sup>. Essa visão insiste que a língua não é um sistema com o qual nós contamos quando queremos nos comunicar. Práticas são atividades habituais que ocorrem em espaços culturais e sociais. (PENNYCOOK, 2008, p.30.5, tradução nossa).

---

<sup>101</sup> As abordagens pós-estruturalistas da sociolinguística (BLOMMAERT, 2010; MAKONI & PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK, 2010; GARCÍA, FLORES & SPOTTI, 1997) prescrevem que os efeitos sociopolíticos da construção de línguas nomeadas, como Inglês, Espanhol, Árabe, Chinês, e assim por diante, são reais e materiais e incidem sobre as populações de minorias linguísticas, mesmo tendo esses termos sido inventados e eleitos como entidades que existem nas próprias sociedades que os elegeram. Tais termos coincidem com outros forjados por essas mesmas sociedades, por exemplo, pessoa branca, pessoa negra, alien, imigrante. (GARCÍA, 2009, p. 10)

<sup>102</sup> Del Valle, J. “**Monoglossic Policies for a Heteroglossic Culture: Misinterpreted Multilingualism in Modern Galicia**”. *Language and Communication*, 2000, 20, p. 105-132.

<sup>103</sup> Hall, J. Carlson, M. **Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge**. *Applied Linguistics*, 2006, 27 (2), p. 220-240.

Esses repertórios comunicativos estão em constante funcionamento e são também enfatizados por Megale e Camargo (2015) quando apoiam-se em Canagarajah (2011, p. 2)<sup>104</sup>, que afirma que para um indivíduo bi/multilíngue, suas línguas fazem parte de um repertório que é acessado constantemente para propósitos comunicativos. As autoras citam Busch (2012)<sup>105</sup>, que também se coloca a favor da noção de repertório linguístico, em oposição às divisões clássicas de primeira e de segunda língua, redefinindo o conceito de repertório verbal de comunidade de fala, de Gumperz (1960<sup>106</sup>, 1964<sup>107</sup>), utilizando-se da concepção de super-diversidade (VERTOVEC, 2007)<sup>108</sup>. Para Gumperz (1964, p.137), o repertório verbal de uma comunidade de fala é definido como

a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas”. A ideia de comunidade de fala, proposta por Gumperz (1968, p.219)<sup>109</sup>, como um “grupo humano caracterizado por manter interações frequentes e regulares por meio de um conjunto de signos verbais compartilhados”, é redimensionada por Vertovec (2007), que invoca o conceito de super-diversidade. O autor tem como objetivo enfatizar o fato de que houve um crescimento enorme nas categorias de imigração. Isso ocorreu não apenas em termos de nacionalidade, etnicidade, língua e religião, mas ocorreu também em decorrência das diferentes razões para a imigração e dos diferentes padrões e itinerários dos contingentes migratórios. A noção de super-diversidade sugere que a comunidade de fala proposta por Gumperz (1968) já não é mais tão facilmente caracterizada. (MEGALE & CAMARGO, 2015, p. 53).

Para fim de comparação, abaixo consta o quadro elaborado por García e Klein (2016, p. 12), que demonstra as diferenças entre o modelo tradicional de bilinguismo, a hipótese de interdependência de Cummins, o modelo de *code switching* e o que denomina-se translanguagem. Percebe-se, nitidamente, a mudança de proposta em cada modelo, havendo uma discrepância para a

---

<sup>104</sup> CANAGARAJAH, S. **Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy**. Applied Linguistics Review, 2011, 2, p. 1-28.

<sup>105</sup> BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited**. Applied Linguistics Advance Access, Oxford, 2012, p. 1-22.

<sup>106</sup> GUMPERZ, J. **Formal and informal standards in Hindi regional language area in C. A.** Ferguson and J. Gumperz (eds): **Linguistic Diversity in South Asia**, Vol. III. RCAPF-P, p. 92–118. International Journal of American Linguistics, 26/3, 1960.

<sup>107</sup> GUMPERZ, J. **Linguistic and social interaction in two communities**, American Anthropologist, 66/(6/2), p. 137–53, 1964.

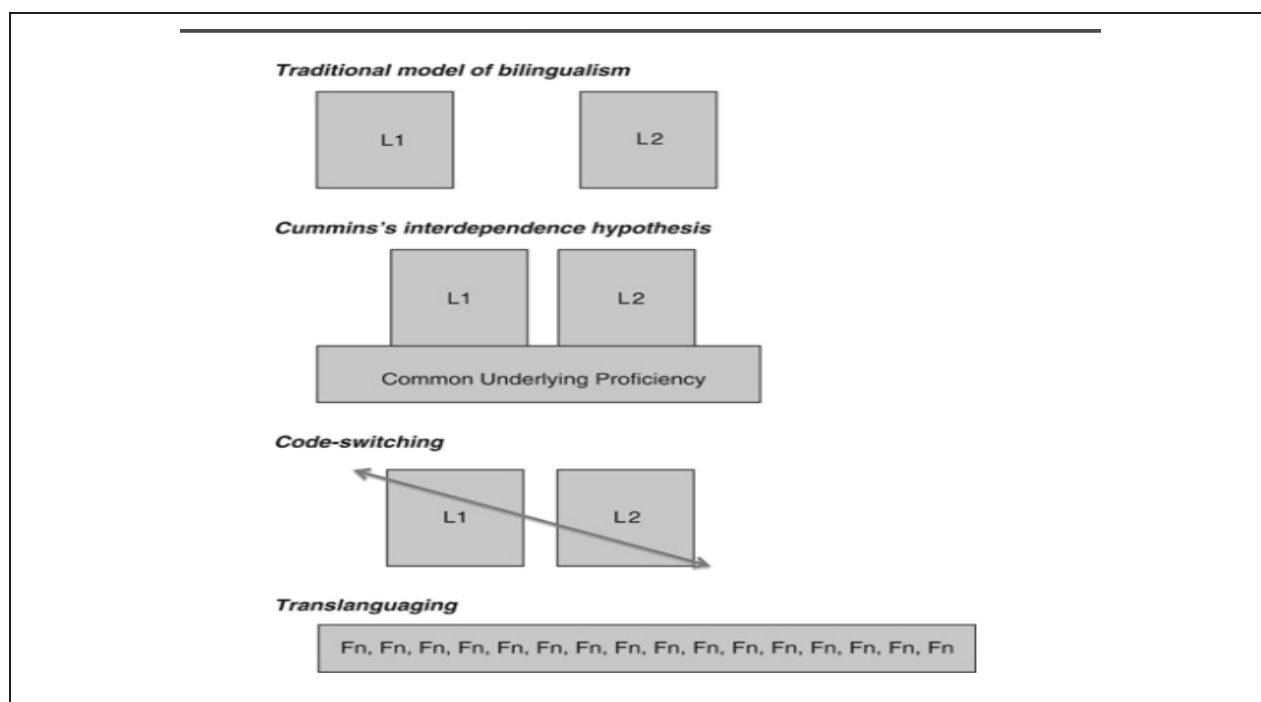
<sup>108</sup> VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. **Ethnic and Racial Studies**, 2007, p.1024 - 1054.

<sup>109</sup> GUMPERZ, J. **The speech community**. In: **International Encyclopedia of the Social Sciences**, Macmillan, 381-386. Reimpresso em P. P. Giglioli, ed. (1972), Language and social context. Middlesex: Penguin Books, 1968, p. 219-231.



representação da translinguagem, posto que as autoras anotaram as características (*features-F*) do repertório linguístico com um número nominal (n) e não foram designadas língua 1 e língua 2, expressando que “as características do repertório linguístico do bilíngue simplesmente pertencem aos falantes bilíngues que possuem um único sistema bilíngue, e não às línguas.” (GARCÍA e KLEIN, 2016, p.14, tradução nossa).

QUADRO 5: COMPARAÇÃO ENTRE O MODELO TRADICIONAL DE BILINGUISMO, A HIPÓTESE DE INTERDEPENDÊNCIA DE CUMMINS, *CODE SWITCHING* E TRANSLINGUAGEM



FONTE: García e Klein (2016, p.12)

A translinguagem não se limita a interações orais, mas tem abrangido outras modalidades, como a escrita, de uma maneira fluída como em gêneros digitais: e-mails, discussões online, blogs, e mensagens instantâneas. Além disso, a noção de tal abordagem, tida por García e Wei (2014), é que as interações multilíngues bem-sucedidas vêm carregadas de multimodalidades (gestos, objetos, pistas visuais, toque, tom de voz, sons e outros modos de comunicação além das palavras) (KHUBCHANDANI, 1997<sup>110</sup>; NORRIS, 2004<sup>111</sup>).

<sup>110</sup> Khubchandani, L. M. **Revisualizing Boundaries: A Plurilingual Ethos** (New Delhi: Sage), 1997.

<sup>111</sup> Norris, S. **Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework** (London: Routledge), 2004.

Nessa perspectiva, a capacidade transformacional da translinguagem possibilita a criatividade linguística, reinterpretada por García e Wei (2014) como a habilidade do usuário da língua de brincar com vários aspectos linguísticos, bem como as várias ressonâncias temporais e espaciais desses aspectos. Tal habilidade se faz primordial para conseguir se comunicar com sucesso nas zonas de contato globais, termo concebido por Mary Louise Pratt (1991)<sup>112</sup>, em virtude do aumento das interações, em sua maioria virtuais, entre falantes de diferentes origens experiências e características.

### 2.5.1 Translinguagem e Educação

No que concerne à área educacional, García e Wei (2014) apontam para o potencial transformador da translinguagem nesse âmbito, reiterando a necessidade de mudança do monolinguismo, educação em língua estrangeira e em segunda língua, e do bilinguismo para a translinguagem na educação, e assinalam seus impactos no sistema educacional. Independente do tipo de ensino de línguas adicionais aplicado,

a translinguagem na educação encoraja desempenhos bilíngues e ao fazê-lo possibilita que os alunos se movam simultaneamente ao longo do continuum de duas línguas construídas socialmente de acordo com os padrões da comunidade, de casa, e da escola. (GARCÍA; WEI, 2014, p.69, tradução nossa).

Uma das preocupações quando se possibilita aos discentes translinguajar, seria que: expressar-se em quaisquer das línguas presentes em sala de aula, requer menor esforço dos aprendizes para conduzirem as atividades propostas e tal fato seria prejudicial academicamente. Contudo, conforme explana Baker (2011, p. 289)<sup>113</sup>, citado por García e Wei (2014):

---

<sup>112</sup> Pratt, M. L. 'Arts of the Contact Zone', *Profession*, 1991, 91, 33–40.

<sup>113</sup> Baker, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 5th edn (Bristol, UK: Multilingual Matters), 2011.

ler e discutir um tópico em uma língua e escrever em outra língua significa que os conteúdos precisam ser processados e “digeridos”. A translanguagem não apenas promove um entendimento mais profundo do conteúdo, mas também desenvolve a língua mais fraca em relação a outra que é mais dominante. Além disso, a translanguagem facilita a integração dos alunos através do contínuo bilíngue. (BAKER, 2011 – citado por GARCÍA E WEI, 2014, p. 64 –, tradução nossa).

Nessa perspectiva, aponta-se que a translanguagem não extingue o ensino das variedades de prestígio das línguas, pois sem essas as crianças de minorias linguísticas nos Estados Unidos, por exemplo, continuarão a ter baixo desempenho e não terão acesso a oportunidades e recursos equitativos (GARCÍA, 2009).

O mesmo acontece com os alunos de educação bilíngue de elite no Brasil: há a expectativa de que esses atinjam níveis de conhecimento avançados na língua inglesa e possam ter sucesso em exames internacionais por meio dessa língua. Assim, concorda-se com García e Wei (2014) quando esses afirmam que “os alunos precisam praticar e se engajar em translanguagem, tanto quanto eles precisam de prática em regras padronizadas de uso da linguagem para propósitos acadêmicos.” (GARCÍA e WEI, 2014, p. 72, tradução nossa).

A dinamicidade e a fluidez de recursos linguísticos à mão dos aprendizes bilíngues, não passam despercebidas pela translanguagem, pois essa relaciona-se à criatividade e à criticidade, que são dois viés ainda pouco explorados nos estudos sobre bilinguismo – segundo García e Wei (2014) – que expõem que a criatividade trata-se da habilidade de seguir ou burlar regras/normas de comportamento, incluindo o uso da linguagem, e mencionam a criticidade como a habilidade de tomar decisões informadas, questionar, problematizar e responder de forma prudente a diferentes situações.

A prática da translanguagem impactaria tanto no ensino monolíngue, dizem García e Wei (2014), que esse não mais existiria, pois permitiria que o multilinguismo presente nas salas de aula imperasse e que as práticas de todos os alunos fossem encaradas como recursos para a aprendizagem, tanto quanto no ensino bilíngue, significando que todo o repertório linguístico receberia reconhecimento e seria aceito.

Os próprios professores podem utilizar estrategicamente a translanguagem como uma forma de garantir que bilíngues emergentes<sup>114</sup>, ou seja, aqueles que

---

<sup>114</sup> García (2009) prevê que o termo aprendiz de segunda língua deva ser trocado por outro conceito que inclua as práticas da translanguagem, portanto o termo que a autora utiliza trata-se de bilíngue

estão nos pontos iniciais do contínuo bilíngue, consigam acessar conteúdos complexos e produzir novas práticas de linguagem e novos conhecimentos. Essa possibilidade está relacionada, conforme aponta García (2009), à teoria de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky (1962)<sup>115</sup>,

que consiste na “distância entre o nível atual de desenvolvimento do aluno, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais capazes.” (GARCÍA, 2009, p.329, citando VYGOTSKY, 1962, tradução nossa).

Para exemplificar tal conceito, Cavalcante (2015) expõe que,

com base nessa teoria Vigotskyana, Bortoni-Ricardo (2008, p. 44)<sup>116</sup> contextualiza o conceito de “andaime”, proposto pelo psicólogo americano Jerome Bruner e amplamente divulgado pela professora Courtney Cazden, como um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz. (CAVALCANTE, 2015, p. 377, citando BORTONI RICARDO, 2008, p.44).

Nessa perspectiva, nas salas de aula os alunos teriam um engajamento cognitivo, segundo García e Wei (2014), expandindo não apenas suas práticas de língua, mas também adotariam práticas socialmente relevantes, incluindo práticas padrões de língua para propósito acadêmico – já que a translanguagem é um conceito que possui esse poder, ao possibilitar o uso de quaisquer línguas que façam parte do repertório do discente. Assim,

a translanguagem pode, desse modo, ser usada como uma estratégia instrucional que permite aos alunos bilíngues acessar, de maneira flexível, todo o seu repertório linguístico para entender conteúdos complexos e utilizar a língua como desejarem em contextos acadêmicos.” (GARCÍA E KLEIN, 2016, p. 125, tradução nossa).

Comparando a educação bilíngue estadunidense com a educação bilíngue de elite aplicada no Brasil, é fundamental apontar que vários materiais didáticos utilizados aqui são importadas dos Estados Unidos e trazem a concepção de ensino

---

emergente, para que os educadores percebam que será impossível que os alunos abandonem sua língua de origem para ter sucesso na aprendizagem da língua adicional.

<sup>115</sup> Vygotsky, L.S. **Thought and language**. E. Hanfmann and G. Vakar (eds. And trans.). MIT Press, Cambridge, M.A, 1962.

<sup>116</sup> BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Estratégias de ensino; 8).

baseado em conteúdo, ou seja, a linguagem acadêmica é ensinada também nessas escolas, o que nos faz considerar os efeitos das práticas translíngues em nosso contexto – considerando-as como facilitadoras da compreensão dos alunos sobre tais conteúdos.

Conforme explanado anteriormente, no capítulo 2, a educação bilíngue de elite geralmente prevê a separação das línguas portuguesa e inglesa, dos professores que as lecionam e, também, da alocação de tempo para cada uma delas (GARCÍA, 2009), o que reforça a visão monoglóssica/monolíngue e não heteroglóssica de língua. Portanto, não é possível que os alunos transitem livremente pelas línguas que circulam em sala de aula e que são deliberadamente alternadas ou discutir em sua língua materna e, em seguida, escrever na língua adicional como sugerem as práticas translíngues. Aos alunos é possibilitado utilizar a língua portuguesa somente em momentos específicos, previamente determinados, principalmente se estão sob a observância do professor.

Todavia, esclarece-se que nesta pesquisa é levado em consideração que a divisão rígida acaba não acontecendo na prática e que as práticas translíngues são inerentes aos falantes, já que

mesmo em contextos mais ostensivamente marcados pela imposição de uma orientação monolíngue, em que a diversidade mostre-se silenciada ou obscurecida, a abordagem translíngue compreende que os sentidos decorrem de um processo de “tradução que atravessa as diferenças.” (LU e HORNER, 2013, p. 27 – citado por ROCHA, 2015, p. 45)<sup>117</sup>.

Os alunos estabelecem interações linguísticas híbridas, apesar de o contexto, na maioria das vezes, os impossibilitar de atuar dessa forma.

Em vista disso, será levada em consideração a concepção de Wei (2011b)<sup>118</sup>, citado por Avery (2015), ao propor que a translanguagem é uma extensão do *code switching*, “uma visão holística” desse fenômeno. O pesquisador salienta que a translanguagem é utilizada pelos aprendizes de segunda língua como um instrumento comunicativo para interação e aprendizagem, em vez de apenas fazer

---

<sup>117</sup> LU, Min-Zhan; HORNER, Bruce. **Translingual literacy and matters of agency**. In: CANAGARAJAH, S. **Literacy as translanguaging practice: between communities and classrooms**. London: Routledge, 2013, p. 26-35.

<sup>118</sup> Wei, L. **Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and mode-switching by minority ethnic children in complementary schools**. The Modern Language Journal, 2011b, 95, 370-383.

uma descrição da forma como os indivíduos bilíngues misturam suas línguas, ao contrário, o autor inclui a translinguagem de um indivíduo bilíngue considerando “todas as línguas que ele ou ela conhece, assim como as normas de uso das línguas em contexto e como as diferentes línguas podem interagir na produção de enunciados mesclados, bem formados e contextualmente apropriados.” (WEI, 2011, p. 374 – citado por AVERY, 2015, p. 7 –, tradução nossa). Segundo García e Wei (2014), as interações decorrentes da translinguagem estão em ascensão e estão sendo constantemente estabelecidas em âmbito educacional.

Tendo determinado que será lançado o olhar da translinguagem sobre as práticas de linguagem dos alunos no contexto investigado, no próximo capítulo dessa pesquisa será apresentada a discussão das escolhas metodológicas adotadas, para possibilitar a melhor compreensão do ambiente em que se desenvolveu o presente trabalho.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo são apresentadas as concepções metodológicas que orientaram este estudo, bem como são descritas as etapas da pesquisa; o ambiente da realização da pesquisa: a escola bilíngue; o papel da pesquisadora e a turma de 6º ano; os procedimentos da pesquisa para que se alcançassem os objetivos traçados; e, por fim, a seleção dos registros.

Faz-se importante salientar que essa pesquisa insere-se na área de linguística aplicada e teve como objetivo investigar as práticas híbridas de linguagem nas interações orais de alunos durante as aulas de língua inglesa, no contexto de uma escola bilíngue, nas aulas de CBI, assim como obter as percepções deles sobre essas interações. Para tanto, escolheu-se realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, que se caracteriza pela subjetividade.



Suassuna (2008) manifesta que,

uma pesquisadora que vem dedicando muitas de suas reflexões à investigação qualitativa em educação é André. Em “A pesquisa no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2000)<sup>119</sup>, a autora salienta que, numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. (SUASSUNA, 2008, p. 349 citando ANDRÉ, 2000).

Ainda segundo esta perspectiva, “o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21). A autora continua afirmando que há três tipos bastante conhecidos e utilizados de pesquisa qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

No caso deste estudo, optou-se pela etnografia que, segundo Wielewicki (2001),

propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo (Watson-Gegeo, 1988:576)<sup>120</sup>. Em outras palavras, esse tipo de pesquisa procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhados entre participantes que guiam seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo. (HORNBERGER, 1994, citado por WIELEWICKI, 2001, p. 28).<sup>121</sup>

Um ponto essencial a ser considerado na pesquisa etnográfica é a postura de flexibilidade do pesquisador, ou seja, “à medida que os dados forem sendo coletados em campo, o etnógrafo deve se manter sempre alerta para refutar o modelo anteriormente aceito, corroborá-lo ou alterá-lo.” (GODOY, 1995, p. 29).

Assim sendo, não há um caminho engessado, não passível de mutação. Ao contrário disso, o pesquisador constrói e desconstrói suas concepções ao imergir no ambiente de pesquisa, ambiente esse também “contaminado” por ele, já que não se concebe a existência de objetividade e de neutralidade em sua figura. A partir desse

---

<sup>119</sup> ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

<sup>120</sup> WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL: defining the essentials**. *Tesol Quartely*, Alexandria, v. 22, no 4, 1988, p.575- 592.

<sup>121</sup> HORNBERGER, N.H. **Ethnography**. In: CUMMING, A. (Ed.). **Alternatives in tesol Research: descriptive, interpretive, and ideological orientations**. *Tesol Quartely*, Alexandria, 1994, v. 28, no 4, p.673-703.

entendimento, a proposta deste trabalho não é “trazer à tona verdades irrefutáveis”, já que “parece praxe, em trabalhos de natureza social, que se discuta o conceito de verdade relacionado ao pensamento científico” (WIELEWICKI, 2001, p. 28), nem tão pouco este trabalho vislumbra estar alicerçado em dados que expressem rigor científico intransponíveis.

Portanto, do ponto de vista epistemológico, aqui rejeita-se a perspectiva positivista<sup>122</sup> de fazer pesquisa, pois essa tem como base a racionalidade científica que “tornou-se um modelo totalitário, marcado pela desconfiança para com nossas experiências imediatas.” (SUASSUNA, 2008, p.342, citando SANTOS, 2001)<sup>123</sup>.

Ao contrário, acredita-se, assim como Tyler (1986)<sup>124</sup>, citado por Wielewicki (2001 p. 28), que a

etnografia ou evocação é o discurso do mundo pós-moderno, pois o mundo que fez a ciência, e que a ciência fez, é agora um modo arcaico de consciência. Objetivando um controle totalizante, o pensamento científico sucumbiu por violar a primeira lei da cultura, segundo a qual quanto mais o homem tenta controlar algo, mais incontroláveis ambos se tornam. (TYLER, 1986, p. 123, citado por WIELEWICKI, 2001 p. 28).

ABDALLA et al (2013) afirma que mesmo a busca pela validação de uma única verdade destoa dos paradigmas epistêmicos da pós-modernidade, por exemplo, o pós modernismo, “diversas abordagens qualitativistas de pesquisas procuram construir pesquisas cada vez mais calçadas em recursos que forneçam credibilidade aos seus trabalhos.” (ABDALLA et al, 2013, p. 2). O referido autor apoia-se em Kvale (1995)<sup>125</sup> que “apesar de criticar a “santíssima Trindade” – constituída pelos conceitos de confiabilidade, validade e generalização – propõe algumas abordagens de validade em pesquisas qualitativas. Uma das formas mais

---

<sup>122</sup> O positivismo teve a sua origem no século XIX com o filósofo e “pai” da sociologia Auguste Comte. O positivismo baseia o conhecimento unicamente nos fatos observáveis e rejeita qualquer especulação acerca das origens últimas. Lincoln e Guba (1994; 2003) atribuem vários princípios/características ao positivismo: a) existe uma única realidade, que é apreensível apenas através de métodos que previnam a “contaminação” humana (ontologia); b) o sujeito e o objeto de investigação são independentes entre si (epistemologia); c) fatos e valores são independentes, não existindo a interferência do investigador (axiologia); d) a generalização de tempo e contexto é possível, e é também possível formular leis gerais (generalização); e e) existem causas reais que são temporalmente precedentes ou simultâneas com os efeitos, podendo ser isoladas (relações causais). (DUARTE, p.4 e 5, 2009)

<sup>123</sup> SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.

<sup>124</sup> TYLER, S. A. **Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document**. In: CLIFFORD, J; MARCUS, G.E. (Ed.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986. p. 122-140.

<sup>125</sup> Kvale, S. **The social construct of validity**. Qualitative Inquiry, 1995, 1(1), 19-40.

populares para se buscar confirmações em pesquisas qualitativas é a técnica de triangulação (ABDALLA et al, 2013, p. 2 citando Kvale, 1995).

Duarte (2009)<sup>126</sup>, citada por Figaro (2014), afirma que “o termo triangulação começa a ser construído na área da Psicologia por Campbell e Fiske (1959)<sup>127</sup>, que se propuseram a completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas”. Ainda segundo Figaro (2014), a pesquisadora Duarte (2010) e outros pesquisadores retomam o ponto de vista de Campbell e Fiske e ampliam sua aplicação ao defenderem que a “obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados” (DUARTE, 2009, p.10 – citada por FIGARO, 2014, p. 127).

Braga e Tuzzo (2016) corroboram a citação acima, quando pontuam que

o método de triangulação sistemática pode ser compreendido em Flick (2009)<sup>128</sup>, que afirma que ela pode ser conseguida a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema. Assim, na proposta metodológica em relação às investigações sejam de caráter bibliográfico e/ou mesmo de campo, são determinantes quatro aspectos fundantes: 1) a definição do tipo de pesquisa; 2) os instrumentos de coleta adequados; 3) a definição da população-alvo para construção da amostra; 4) os métodos de análise. (BRAGA e TUZZO, 2016, p.147).

A referida técnica será adotada como estratégia de investigação neste trabalho, pois a utilização de mais de um método para coleta de dados possibilita, assim como uma caleidoscópia, vislumbrar várias facetas e diferentes dimensões do fenômeno estudado. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica, lançou-se mão da técnica da entrevista e também de observação de aulas.

### 3.1 O AMBIENTE DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA: A ESCOLA BILÍNGUE

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada que oferece educação bilíngue de elite da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. A escola

<sup>126</sup> DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf).

<sup>127</sup> CAMPBELL, D.T.; FISKE, D.W. **Convergent and discriminant validation by the multitrait - multimethod matrix**. Psychological Bulletin, 56(2), 1959, p. 81-105. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046016>

<sup>128</sup> FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

implementou esse tipo de educação de forma gradativa, uma vez que havia sido concebida como escola de ensino monolíngue, sendo que além do currículo brasileiro, atendendo aos requisitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC), a escola passou a oferecer a seus alunos formação bilíngue e intercultural, adotando uma combinação da vivência da língua inglesa com o currículo brasileiro.

Os alunos vivenciam diariamente a língua inglesa e são estimulados a desenvolver as diferentes habilidades linguísticas: produção oral e escrita; e compreensão oral e leitura. Para isso, além das aulas de língua inglesa, que são 8 h/a semanais, há outras áreas de conhecimento ministradas em Inglês (como artes, educação física e natação), totalizando 4h/a semanais de áreas de conhecimento ensinadas por meio da referida língua, sendo – no total – 12h/a em contato com a língua inglesa semanalmente. Percentualmente, a carga horária é dividida entre 65% das aulas ensinadas por meio da língua portuguesa e 35% por meio da língua inglesa (contabilizando as aulas de língua inglesa e demais áreas de conhecimento lecionadas por meio dessa). Assim, a língua que ocupa a maior parte do tempo escolar é a língua portuguesa.

Segundo o projeto pedagógico da Escola, a educação bilíngue aplicada prevê educação tanto em português, quanto em uma língua adicional, o inglês, para que os educandos possam ter proficiência em ambas e sejam instigados a valorizá-las igualmente. Existe, segundo o texto da proposta da Escola, uma grande preocupação na valorização da língua de origem dos alunos, o português. Assim sendo, as crianças têm maior contato com essa, que é língua da grade maioria dos alunos. Nas séries iniciais, há somente o contato oral com o inglês, sendo que a sistematização da escrita e da leitura nessa língua inicia a partir do 2º ano. Espera-se, com essa abordagem, que os processos cognitivos utilizados na aquisição da leitura e escrita na língua de origem dos alunos sejam transferidos para a segunda língua.

Nas aulas de língua inglesa de 6º ano, o material didático adotado pela escola é o *Keystone*, da Editora Pearson Longman. Conforme explanado na fundamentação teórica deste trabalho, esse material integra língua e desenvolvimento de conteúdo do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sendo composto de oito níveis: *Keys to learning*, *Building Bridges*, A, B, C, D, E e F. O nível adotado pela escola no 6º ano, utilizado pelos alunos participantes desta pesquisa,

trata-se do A. O livro apresenta-se extenso, tendo o referido nível 454 páginas, divididas em 6 unidades temáticas.

A escola possibilita aos educandos que realizem testes internacionais de proficiência linguística na língua inglesa, emitidos pela Universidade de Cambridge ao final do 6º ano, neste caso em um formato para alunos menores, denominado *Young Learners*. Por isso, além das aulas baseadas em conteúdo, os alunos dessa série têm aulas específicas que os prepara para esse teste e que traz a abordagem de ensino funcional e não baseado em conteúdo.

O teste *Young Learners* tem como enfoque o domínio de vocabulário e estruturas básicas da língua inglesa, no formato de ensino de língua comunicativa/funcional. Ao final do 9º ano, os alunos que desejarem podem ser submetidos ao teste FCE (*First Certificate of English*). Além das aulas de língua inglesa, a grade curricular da escola conta com 2h/a semanais de espanhol a partir do 6º ano, sendo que aos alunos é oferecida a possibilidade de realização do teste D.E.L.E. (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), emitido pela Universidade de Salamanca no 7º e no 9º ano.

O calendário utilizado pela escola é o brasileiro, ou seja, não se segue o calendário do hemisfério norte como algumas escolas bilíngues/internacionais.

### 3.2 O PAPEL DE PESQUISADORA E A TURMA DO 6º ANO

Este estudo foi conduzido por mim na posição de pesquisadora observadora. Interessei-me em focalizar neste trabalho os alunos de 6º ano (cuja idade é entre 10 e 11 anos) pela razão de o material didático adotado pela escola, a partir desta série, trazer como proposta principal o ensino baseado em conteúdo e por desejar investigar as interações orais dos alunos nas aulas em que esse método se faz presente. O interesse também se deu pois o material possibilita obter as percepções dos alunos acerca dessas aulas, por demandar a utilização de linguagem acadêmica por parte deles e não de linguagem comunicativa/funcional. A linguagem acadêmica é requerida pelas aulas de CBI, porém não é geralmente trabalhada neste faixa etária em cursos de línguas ou escolas regulares, instituições essas que não oferecem educação bilíngue.

É importante ressaltar que trabalho na escola em que realizei a pesquisa. Por essa razão, os alunos já tinham familiaridade comigo e sabiam sobre o meu conhecimento acerca da língua inglesa, por tê-la utilizado com eles em vários momentos em âmbito escolar. O fato de minha presença ser necessária em sala de aula para a realização de observação das aulas resultava em muitas expectativas, pois havia dúvidas sobre a participação ou não dos alunos em virtude de se sentirem envergonhados ou sob pressão em ter de utilizar somente o inglês durante minha estadia em sala de aula, não recorrendo à língua portuguesa durante as aulas observadas.

Tendo isso em mente, anteriormente à minha entrada para observação das aulas na sala de aula do 6º ano, conversei com os alunos sobre meu papel de mestrandia da Universidade Federal do Paraná e sobre o quanto seria importante a participação deles na pesquisa, salientando que, nos momentos em que eu estivesse nas aulas de inglês, estaria como pesquisadora da Universidade e não como profissional da escola.

Explanei também a eles o propósito da pesquisa, que observaria e filmaria suas interações uns com os outros e que esperava que a pesquisa pudesse servir como recurso contributivo aos estudos referentes à educação bilíngue, além de lhes explicar sobre a garantia de sigilo e privacidade de seus dados. Enviei para os pais, por meio de cada um dos discentes, no mesmo dia em que os orientei, uma autorização de participação na pesquisa a ser preenchida e assinada pelos pais ou responsável. Os alunos mostraram-se abertos e todos os pais autorizaram a participação de seus filhos na presente pesquisa.

A turma observada (6º ano) é composta de 25 alunos, todos são brasileiros e falantes do português. Durante as 8h/a de língua inglesa, os alunos são divididos em duas turmas, sendo que há duas professoras, cada uma responsável por lecionar para cada metade da turma. A turma é separada e cada metade dirige-se para duas salas menores, exclusivas para o ensino da língua inglesa. Essas salas são decoradas com plotagens de mapas de países onde a língua inglesa é falada e acomodam os materiais dos professores, materiais didáticos dos alunos, bem como alguns trabalhos realizados pelas crianças. As turmas divididas compõem uma turma de 13 alunos e outra turma de 12 alunos.

Durante as observações, coloquei-me à parte das atividades realizadas pelos alunos e professores para não interferir na rotina da sala e também porque



esperava, dessa forma, poder registrar com mais detalhes as interações orais dos alunos, o que requer bastante concentração do pesquisador. Na primeira aula observada, iniciei com o grupo 1 e devido já ter conversado previamente com a turma toda do 6.º ano, os alunos não demonstraram surpresa ao me ver, porém, ficavam observando minhas reações durante a aula filmada. Inicialmente, filmei as duas primeiras aulas com o meu celular, porém para melhor qualidade das gravações, as demais aulas foram filmadas com uma câmera profissional – com tripé e microfone que se encontrava disponível e foi cedida pela Escola.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os procedimentos utilizados para que fossem alcançados os objetivos desta pesquisa estão abaixo apresentados de acordo com as etapas seguidas.

Na 1ª etapa, realizada no segundo semestre de 2016, com o auxílio do professor orientador, a literatura já consultada foi revisada e, simultaneamente, ocorreu a elaboração de instrumentos de coleta de dados.

Na 2ª etapa, iniciou-se a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Primeiramente, aconteceram as observações e filmagens das aulas, que foram realizadas em sala de aula de 21 de outubro até o dia 18 de novembro do mesmo ano. Como as aulas aconteciam concomitantemente, posto que a turma do 6º ano era dividida em duas turmas menores para as aulas de inglês, optou-se pela divisão da filmagem das aulas, 10h/a no 1º grupo e 12h/a de cinquenta minutos no 2º grupo, totalizando 22h/a aulas, conforme cronograma de datas abaixo:

<b>GRUPO 1</b>	<b>TEMPO</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>TEMPO</b>
21/10	2h/a	26/10	1h/a
24/10	2h/a	27/10	2h/a
16/11	1h/a	31/10	2h/a
17/11	2h/a	03/11	2h/a
18/11	3h/a	07/11	2h/a
		11/11	3h/a
<b>Total:</b>	<b>10h/a</b>	<b>Total:</b>	<b>12h/a</b>

Na 3ª etapa, foi aplicado um outro instrumento para coleta de dados: a entrevista realizada com os alunos acerca das razões pelas quais eles julgam utilizar práticas híbridas de linguagem em suas interações orais nas aulas de CBI e, também, sobre suas percepções acerca dessas práticas nessas aulas específicas.

Como as filmagens das aulas foram realizadas nos dois últimos meses do ano e acontecem muitos eventos na escola, eventos esses que impossibilitaram reunir os alunos, a entrevista teve de ser realizada no retorno das aulas de 2017, no mês de março.

A entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto. Esse método requer do pesquisador um cuidado especial na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação, sem contar que os objetivos propostos devem ser efetivamente delineados, a fim de que se obtenha o resultado pretendido.

Nesta parte da pesquisa, houve a participação voluntária de 12 alunos (das duas turmas que haviam sido filmadas) que foram divididos em três grupos de quatro alunos. Eles foram convidados a ir para uma sala de aula durante o intervalo de almoço, por ser mais longo que os demais recreios. O local estava previamente organizado com as cadeiras em semicírculo e a filmadora estava montada. Após a introdução da pesquisadora que, em estilo relativamente informal, realizou a explanação do intuito da entrevista, os alunos puderam responder cada pergunta com a possibilidade de discutir as questões mais à vontade, já que – por estarem em grupo – puderam se sentir como em uma conversa, em vez de estar respondendo diretamente ao pesquisador. Tal possibilidade condiz com a pesquisa etnográfica, visto que neste tipo de pesquisa faz-se necessário ouvir as pessoas acerca de suas experiências, pontos de vista e interpretações.

### 3.4 SELEÇÃO DOS REGISTROS

As transcrições dos vídeos das aulas foram realizadas logo após as gravações, sendo que realizei a conferência das transcrições muitas vezes, bem como verifiquei se essas coincidiam com as filmagens. A cada revisão, o trecho era ouvido várias vezes até que se pudesse compreender e completar a fala dos participantes. Dessa forma, os vídeos foram assistidos diversas vezes, o que

permitiu – imediatamente – nesses momentos, fazer anotações acerca de aspectos da interação, os quais puderam ser utilizados posteriormente na análise dos dados.

A leitura e releitura das transcrições das observações das aulas, durante essa fase de seleção dos registros, permitiram a identificação dos padrões das línguas utilizadas pelos alunos nas interações, direcionando a atenção para a busca de recorrência desses usos nas transcrições posteriores.

Os recortes selecionados das aulas assistidas tratavam-se dos momentos em que os alunos apresentavam práticas de linguagem híbridas em suas interações orais durante as aulas de ensino baseado em conteúdo, tanto entre os alunos quanto entre professor e alunos.

Com relação à seleção de dados das entrevistas, foram selecionados trechos que estivessem coincidindo com as perguntas realizadas pela pesquisadora, sendo que redundâncias foram retiradas, permitindo o melhor entendimento sobre as repostas dadas pelos discentes.

#### **4 ANÁLISE DOS REGISTROS**

Neste capítulo, serão expostos alguns dos registros gerados por meio de entrevista realizada com os discentes de 6º ano, de uma escola de educação bilíngue de elite, sobre: (I) as razões pelas quais eles utilizam práticas de linguagem híbridas em suas interações orais nas aulas de CBI; (II) suas percepções acerca dessas práticas nessas aulas específicas. Além disso, serão analisados excertos das aulas assistidas.

Tanto a entrevista quanto as observações de aulas dizem respeito ao contexto específico de aulas de ensino baseado em conteúdo. Tal contexto traz temas de estudo que fogem à concepção de ensino de língua comunicativo/funcional – como apresentar-se, expressar gostos, descrever vestuário – ao contrário, os temas tratam de áreas de conhecimento como estudos sociais e ciências. As perguntas de pesquisa que nortearam a análise são:

I - Por que razões os alunos utilizam práticas de linguagem híbridas em suas interações orais durante as aulas de CBI?

II - Quais as percepções dos alunos acerca dessas práticas nessas aulas específicas?

A segunda pergunta foi desmembrada em duas subperguntas:

- Os alunos julgam utilizar a hibridez de linguagem com mais frequência em suas interações orais durante as aulas de CBI?
- Os alunos julgam que as práticas de linguagem híbridas os auxiliam a assimilar melhor os temas de outras áreas de conhecimento?

A análise dos registros resultou nas seguintes seções de análise:

A perspectiva da Equivalência (déficit linguístico) sobre a hibridez das práticas de linguagem.

*How do you say X in English* como um recurso pedagógico revelador do repertório linguístico único dos alunos.

As percepções dos alunos sobre as práticas de linguagem híbridas em suas interações orais durante as aulas de CBI.

#### 4.1 A PERSPECTIVA DA EQUIVALÊNCIA (DÉFICIT LINGUÍSTICO) SOBRE A HIBRIDEZ DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Práticas de linguagem híbridas são permitidas ocasionalmente na sala de aula de língua inglesa na educação bilíngue no ambiente em que aconteceu essa pesquisa, assim, não é permitido aos alunos que transitem livremente pelas línguas como uma estratégia para a efetivação da comunicação. Tal prática não é exclusiva deste contexto, ao contrário, na maioria dos contextos de ensino de línguas adicionais, especialmente em educação bilíngue de elite, tal prática é recorrente – isso se dá devido à visão monoglóssica institucionalizada neste tipo de educação bilíngue (GARCÍA, 2009).

A visão monoglóssica tende a levar o discente a ter concepções negativas acerca de suas práticas de linguagem híbridas. Por exemplo, dentro da concepção

de *code switching* (alternância de línguas), que epistemologicamente está ancorada na visão monoglóssica de ensino, denominada de “Equivalência” (SERT, 2005, p.1), um dos principais motivos que leva o sujeito bilíngue a mesclar as línguas recai sobre o fato de suas habilidades linguísticas na língua adicional falharem, ou seja, pelo fato de o indivíduo apresentar baixa competência linguística, ou mesmo a falta dela. Dessa forma, tendo que recorrer a sua língua de origem para se expressar adequadamente. Skiba (1997) também expressa que o falante pode não ser capaz de se expressar bem na língua adicional e alterna para a outra língua para compensar suas deficiências linguísticas.

O olhar inclusivo da translinguagem, ao contrário, concebe que tais práticas são parte constituinte do bilinguismo, *leveraging*, ou seja, alavancando o repertório linguístico no processo de construção de sentidos (GARCÍA e WEI, 2014). Assim, a translinguagem está pautada na valorização do que o aluno já possui como conhecimento prévio com o foco em ajudá-lo a se desenvolver linguisticamente, sendo que todo o conhecimento que faz parte de seu repertório linguístico possui valor.

A análise das entrevistas, no que diz respeito às razões pelas quais os alunos utilizam práticas de linguagem híbridas durante as aulas de CBI, revelam que eles reiteram as premissas negativas postas pela função de “Equivalência” (SERT, 2005, p.1), advinda da concepção de *code switching*, isto é, por deficiência linguística – denotando uma visão monoglóssica e não heteroglóssica de língua. Não ocorre aos discentes que, quando hibridizam suas práticas de linguagem, estão utilizando seu repertório linguístico a seu favor.

Dessa forma, os participantes não apresentam em seus relatos serem favoráveis a tais práticas durante as aulas e desconhecem os benefícios advindos de uma abordagem voltada para a translinguagem. A seguir, constam excertos das entrevistas:

### Grupo 1

- A.** Aluno 4 - Quando a gente não sabe, aí a gente fala, pergunta pra professora, daí ela... como é que eu posso dizer? A gente pergunta pros amigos, daí a gente fala em português.
- B.** Aluno 1 - Eu acho que tipo, é, eu acho que é, igual o V. falou é, quando a gente não sabe aquela palavra a gente fala em outra língua assim.
- C.** Aluno 4 - Porque tem algumas palavras, digamos que, em Inglês, tem umas palavras meio parecidas tipo, que só o final muda, daí a gente tenta, daí a gente tenta descobrir como é que é a palavra e só muda no final. E o sotaque um pouco.
- D.** Aluno 1 - É.
- E.** Aluno 2 - É o sotaque.
- F.** Aluno 1 - É o sotaque também.
- G.** Aluno 3 - A gente também. Às vezes, a gente confunde porque daí a gente não sabe, daí a gente quer inventar assim, porque algumas palavras em Português e Inglês são parecidas, e daí às vezes a gente quer inventar uma palavra que não é parecida pra ser parecida.
- H.** Aluno 1 - É... isso.

O que impera, no excerto do grupo 1, é que os aprendizes acreditam que suas práticas híbridas de linguagem salientam a teoria de déficit linguístico. Dessa forma, eles utilizam expressões como: **“a gente não sabe”**; **“a gente confunde”**; **“a gente tenta descobrir”**; **“a gente quer inventar”** para reafirmar a função de “Equivalência” (SERT, 2005, p.1).

O aluno 4 (linha A) inicia expondo que, quando não sabe a palavra, direciona a dúvida para os amigos e para a professora e complementa (linha C) que há palavras do inglês parecidas com o português, então eles somente mudam o final da palavra da língua portuguesa. O aluno 1 (linha B), expressa o mesmo, que “a gente” usa outra língua quando não sabe um vocábulo. O aluno 3 (linha G) traz mais uma razão, relatando que os alunos confundem as palavras nas duas línguas por serem parecidas e, quando não as sabem, tendem a inventá-las. Tal aluno recebe a concordância do aluno 1 (linha H).



Pode-se conjecturar, a partir desses relatos, que os alunos desconhecem que a invenção de palavras, ou tentar mudar o final dessas, trata-se de “criatividade” valorizada pela teoria da translinguagem (GARCÍA e WEI, 2014). Os discentes acima parecem não ter consciência de que ser inventivo é favorável à aprendizagem, já que mesmo quando o aluno 3 (linha G) menciona inventar uma palavra que não conhece, para ser parecida, verifica-se uma conotação negativa, contrária à criatividade linguística, que permite adaptações. Isso vai de encontro ao que afirma Pennycook (2010), que preconiza que a criatividade trata-se de uma resignificação, ou realocização de expressões do “outro”. Assim, ser inventivo nas aulas de inglês denota que não há donos das línguas e que todas elas se constituem como prática social, incidindo umas nas outras de forma integrativa.

Os alunos 4 (linha C), 1 (linhas D e F) e 2 (linha E) concordam com a questão de buscarem alterar o sotaque quando desconhecem uma palavra em inglês. Tal fato foi verificado em uma das aulas assistidas, quando os alunos da turma tinham de descrever uma palavra que somente a turma via, porém o aluno à frente da classe não. Um dos alunos segurava a palavra ‘goose’. Os alunos da turma começaram a dar dicas: *It is an animal* (É um animal); *It likes to swim* (Ele gosta de nadar); *This animal lives on the ground and in the water* (Este animal vive no solo e na água); *There’s a story with this animal* (Há uma história com esse animal). O aluno que tinha de descobrir de que animal se tratava disse: “ganso” com sotaque em inglês (gãnsó) com em ‘gang’ (gãng). Todos os alunos riram neste momento.

A forma de expressão da palavra “ganso”, utilizada pelo aluno, posto à frente dos colegas, trata-se de uma brincadeira que somente bilíngues português-inglês podem entender, remetendo novamente à criatividade linguística. No caso citado, houve o intuito claro de criar uma atmosfera de descontração, já que o aluno poderia ter dito apenas “ganso” sem pronunciá-la como se estivesse falando inglês. Tal atitude representa a translinguagem, com uma função social específica, demonstrando que “o bilíngue dispõe de recursos que não estão acessíveis aos monolíngues para constituir atividades verbais socialmente significativas” (AUER 1995<sup>129</sup> – citado por GARCÍA, 2009, p. 48. –, tradução nossa).

---

<sup>129</sup> Auer, P. “The Pragmatics of Codeswitching: A sequential approach” In L. Milroy and P. Muysken (eds.) **One speaker, Two languages: Cross disciplinary Perspectives on Code-Switching**. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

## Grupo 2

- A.** Aluna 4 - Quando tem uma dificuldade pra...
- B.** Aluna 3 - É, tipo...
- C.** Aluna 4 - Não conhece bem a palavra...
- D.** Aluna 3 - a palavra (...)
- E.** Aluna 1 - Quando tá com dúvida também...
- F.** Aluna 4 - Não é ... ou não se acostumou...
- G.** Aluna 3 - É, quando tá com dúvida...
- H.** Aluna 4 - Ou quando não é acostumado a dizer aquela palavra, e daí você às vezes mistura.
- I.** Aluna 1 - Às vezes porque, normalmente a palavra de Inglês é mais difícil ou é super diferente da portuguesa, a gente não lembra ou a gente não sabe, a gente acaba falando Português.
- J.** Aluna 3 - Ou quando a gente vai... a professora vai explicar uma coisa, a professora vai explicar uma coisa que todo mundo tem que entender, bem certinho assim e aí elas falam Português.
- K.** Aluna 3 - E as pessoas não tão entendendo.
- L.** Aluna 2 - É.
- M.** Aluna 3 - Tipo, quando tá muito difícil de entender o que elas tão querendo dizer, aí elas falam, tipo, vou explicar em Português pra vocês conseguirem entender melhor, pra não ter dúvida depois.
- N.** Aluna 2 - Mas é bem raramente quando elas fazem isso.
- O.** Aluna 3 - É.
- P.** Pesquisadora - Aham... e existe uma outra razão que vocês se lembram, que vocês acabam usando o Português, sem ser só por essas razões que vocês me passaram?
- Q.** Aluna 3 - Acho que só...
- R.** Aluna 4 - Às vezes quando você vai fazer uma observação, também, tipo, é, e você acaba, tá meio nervosa, daí cê também, às vezes fala...
- S.** Aluna 2 - É, Português.
- T.** Aluna 4 - mistura um pouquinho os dois.
- U.** Aluna 2 - É.

V. Aluna 2 - Às vezes escapa né porque...

W. Aluna 1 e 4 - É.

X. Aluna 2 - O Inglês, é tipo, um complemento e, às vezes, a gente, não sei, às vezes, a gente é tão acostumado a falar o Português todos os dias que a gente escapa um pouquinho na aula de Inglês.

Y. Aluna 3 - É, mas tipo, as professoras de Inglês, elas fazem tipo, alguns jogos, algumas atividades, que incentivam a gente a falar... a não falar Português, entendeu?

No grupo 2, as alunas expressam que suas práticas de linguagem híbridas são reflexo de sua inabilidade linguística, ou seja, também por desconhecimento das estruturas linguísticas na língua inglesa. Assim, respostas que confirmam essa afirmação são dadas pelos alunos: **“quando tem uma dificuldade”**; **“não conhece bem a palavra”**; **“tá com dúvida, tá meio nervosa”**, **“a gente não lembra”**, **“a gente não sabe”**.

Neste excerto, a aluna 4 (linhas F e H) comenta não ter se acostumado com a língua inglesa. A falta de familiarização com a língua inglesa, na opinião dela, faz com que tenha de recorrer ao português. Ainda, a aluna 1 (linha I) expõe que “normalmente a palavra em inglês é mais difícil” ou é “super diferente da portuguesa”, o que ressalta que essa língua pode ainda ser estranha e desconhecida a essa discente.

Pode denotar, também, que os alunos percebam que ainda estão em processo de aprendizagem da língua adicional e que tal fato traz desafios a eles. García e Wei (2014) expõe que, para os bilíngues emergentes, o conhecimento não pode ser acessado exceto por meio de práticas linguísticas que já lhes sejam familiares, e a translinguagem possibilita que os alunos demonstrem o que já conhecem. A possibilidade de demonstrar uma translinguagem mais livre em sala de aula poderia contribuir para desmitificar a crença da aluna de que o inglês é difícil e que ainda não se acostumou com ele.

A aluna 3 (linhas J, K e M) expõe uma razão diferente dos demais para quando se recorre à língua portuguesa em sala de aula, ela menciona que as professoras recorrem ao português quando desejam explicar algo e querem ter

certeza de que todos entenderam a mensagem. A aluna 2 (linha L) concorda. O exposto acima coincide com Atkinson (1987)<sup>130</sup>, citado por Lasagabaster (2012), que expõe que uma das razões pelas quais o professor utiliza a língua de origem dos alunos em sala de aula é para checar a compreensão, ou seja, verificar se eles compreenderam a mensagem dada pelo docente.

Apesar de as professoras utilizarem a língua portuguesa com o objetivo de fazer com que todos os alunos entendam o que está sendo dito, “essa prática ocorre raramente”, segundo a aluna 2 (linha N) com o apoio da aluna 3 (linha O). Na pesquisa, citada por Mello (2005), essa realidade também faz parte dos contextos brasileiros, de acordo com os resultados de um levantamento sobre o perfil dos professores do município de Goiânia (GO) que participaram do projeto PIMEI-UFG/UCG-GO., quando questionados sobre sua opinião sobre o uso do português na sala de aula de inglês, dos 27 professores participantes, 14 (51,8%) acreditavam que o inglês deveria ser a única língua usada na sala de aula; 8 (29, 6%) apontaram que o ideal seria usar apenas o inglês, mas que às vezes o português é necessário; e 5 (18,5%) não viam problemas no uso do português durante essas aulas, desde que moderadamente. Assim, a postura de condenação da presença da língua portuguesa em sala de aula é maior do que a aceitação por parte dos professores.

Ao serem questionados mais uma vez pela pesquisadora (linha P) se há outras razões que levam os discentes a utilizar o português, a aluna 3 (linha Q) responde que não, a aluna 4 (linhas R e T) com o apoio da aluna 2 (linhas S e U) expõe que quando vai fazer uma observação, ou está nervosa, acaba misturando as línguas. As alunas 1, 2 e 4 (linhas V, W, X) comentam que, às vezes, a língua portuguesa, “escapa”. O uso da palavra “escapa” é digno de discussão, já que – considerando o significado literal – essa palavra significa livrar-se de situação perigosa, dolorosa, desagradável; libertar-se, safar-se; empreender fuga; evadir-se (definição do dicionário online)<sup>131</sup>. Assim sendo, nas aulas o inglês parece livre, pode ser utilizado sempre, porém o português está em uma cela, confinado, o seu uso é sinônimo de escape/fuga. Mesmo tendo a aluna 2 (linha X) dito que está mais acostumada com o português, em virtude de o falar com mais frequência e esse ser um complemento, não há total liberdade de uso dessa língua.

---

<sup>130</sup> Atkinson, D. **The mother tongue in the classroom: A neglected resource?** ELT Journal, 41, 1987, p. 241–247.

<sup>131</sup> <http://www.osdicionarios.com/c/significado/escapar>

A aluna 3 (linha Y) finaliza relatando que há incentivo da professora, por meio de jogos, para que os alunos utilizem a língua inglesa, e não a língua portuguesa, durante as aulas – tais iniciativas parecem ser bem vistas por eles. Amorin (2012), ao citar Hancock (1997, p.217)<sup>132</sup>, menciona que um dos principais objetivos do professor de inglês como língua adicional é levar os alunos a falar o máximo de inglês possível durante as aulas, no intuito de auxiliá-los a desenvolver a competência comunicativa. Assim, os alunos precisam engajar-se em situações comunicativas na língua adicional nessas aulas e, para tanto, os professores lançam mão de diversas estratégias. No contexto investigado, de acordo com o relato dos alunos, tal pensamento também habita a mente de seus professores.

### **Grupo 3**

- A.** Aluna 3 – Quando, por exemplo, a gente vai ... aí a gente não sabe como falar a palavra em Inglês, a gente fala em Português, pra aí a professora poder traduzir pra gente em Inglês.
- B.** Aluna 1 – Aham.
- C.** Pesquisadora – Mais alguma outra situação que vocês se lembrem?
- D.** Alunos 1, 2 e 4 – Não.
- E.** Aluna 1 – Na sala a gente tenta falar Inglês, tipo, até com os colegas assim.
- F.** Aluna 3 – Mas às vezes, quando a gente tá fazendo trabalho e tal, às vezes acontece de sair uma palavra portuguesa ali.
- G.** Aluna 2 – Aham.
- H.** Aluna 1 – Em Português...
- I.** Pesquisadora – Aham, e vocês se lembram porque que na hora do trabalho vocês falam Português?
- J.** Aluna 3 – Ah, eu não sei.
- K.** Aluno 4 – Às vezes a gente esquece.
- L.** Aluna 1 – Acho que é, sei lá, tipo automático.
- M.** Aluna 3 – Acho que é porque a gente tá conversando com amigo assim...
- N.** Aluna 2 – É ... automático..
- O.** Aluna 1 – Automático acho...

---

<sup>132</sup> Hancock, M.. **Behind classroom code-switching. Layering and language choice in L2 learner interaction.** *TESOL Quarterly* 31, (2), 1997, p. 217-235.

**P.** Pesquisadora – Automático falar Português com o colega?

**Q.** Aluna 1 – Aham.

**R.** Pesquisadora – E por que seria automático?

**S.** Aluna 1 – Ah, não sei.

**T.** Aluno 4 – Ah, porque a gente...

**U.** Aluna 1 – Acho que é uma...

**V.** Aluna 3 – ... sempre conversa, por exemplo, no recreio, nas outras ... nas outras disciplinas a gente sempre conversa com o amigo em Português. Aí na aula de Inglês fica meio confuso.

**W.** Aluna 1 – É.

Neste recorte, é utilizada pela aluna 3 (linha A) a expressão **“a gente não sabe como falar a palavra em Inglês”** e expõe que quando isso acontece, “a professora traduz pra gente em inglês”. Há a concordância da aluna 1 (linha B) a esse respeito. Fica saliente nessas afirmações que aqui a tradução acaba sendo um recurso metodológico como um meio de auxiliar os alunos. Manyack (2004)<sup>133</sup>, citado por García e Wei (2014), pontua as vantagens de estratégias de tradução na educação de alunos latinos em um programa de imersão em uma escola primária, sendo que a tradução inclui os alunos desenvolvendo inglês, assim como os que não falavam espanhol. O uso da tradução possibilitou que livros bilíngues fossem escritos.

A translinguagem vai além da tradução, diz García e Wei (2014, p. 65), pois “refere-se ao processo pelo qual os alunos bilíngues exercem sua bilingualidade na miríade multimodal da sala de aula – lendo, escrevendo, tomando notas, discutindo, sinalizando, etc.” (GARCÍA, 2011a). Entende-se que quando contextualizada, a tradução é uma das estratégias adotadas na translinguagem. García (2009) expõe que é importante ser capaz de traduzir, ler em uma língua e falar em outra, transitar entre as línguas, ser capaz de mesclar e escolher normas apropriadas, tendo familiaridade com variados discursos. A tradução, argumenta Cronin (2003)<sup>134</sup>, “exerce um papel crucial na globalização, e precisa existir uma dimensão ativista para a tradução que envolva um engajamento com políticas culturais e sociais em

<sup>133</sup>Manyack, P. ‘**What Did She Say? Translation in a Primary-Grade English Immersion Class**’, Multicultural Perspectives, 6(1), 2004, p. 12–18.

<sup>134</sup>Cronin, M. **Translation and globalization**. London: Routledge, 2003.



níveis nacionais e internacionais.” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.5, citando CRONIN 2003, p.134, tradução nossa).

A aluna em questão demonstra ter conhecimento sobre o que seja tradução, porém não expressou, em nenhum momento, que a utiliza de forma favorável. Ao contrário, a discente pontua, assim como seus pares, que recorre ao português quando desconhece o vocabulário na língua adicional.

A aluna 1 (linha E) diz tentar falar em inglês com os colegas. Porém, no decorrer da entrevista, praticamente todos os alunos transparecem considerar, em seus relatos, que o uso da língua portuguesa é mais “automático” por ser a língua de convívio, dominante e social das crianças em outros momentos em âmbito escolar. Por essa razão, o uso da língua portuguesa surge naturalmente nas interações em que as crianças não precisam monitorar o discurso, por exemplo, durante os recreios, nas outras disciplinas, na realização de trabalhos – em que se sentem mais à vontade, sem tanto controle do professor, os alunos tendem a utilizar o português, pois “às vezes acontece de sair uma palavra portuguesa ali”, ficando “meio confuso” na aula de inglês (aluna 3, linhas F e V). Kibler (2010)<sup>135</sup>, apontada por García e Wei (2014), demonstrou o potencial de utilizar a língua de origem dos alunos como possibilidade de interação entre eles, quando descreveu como a produção escrita de alunos do ensino médio melhorou, apresentando mais detalhes, quando os alunos utilizam sua língua de origem para discutir ideias e significados.

Rodrigues (2012) também realizou um estudo sobre as crenças de alunos e professores a respeito do uso da língua de origem em uma sala de aula de um curso de extensão em língua inglesa da Universidade Federal de Viçosa, que tem como público-alvo alunos graduandos e pós-graduandos, de 19 a 25 anos. As razões expostas pelos alunos sobre o uso da L1 nas aulas foi bastante favorável, como para obter uma palavra em inglês, checar a compreensão, cooperar em grupos, verificar o sentido do que eles falam ou escrevem, esclarecer dúvidas, manter o fluxo da conversação na LE, discutir assuntos extraclasse, se interar das atividades que devem fazer em casa, gerar momentos de humor, para cooperar em grupos, checar a resposta e para comentar sobre a matéria estudada.

---

<sup>135</sup> Kibler, A. 'Writing Through Two Languages: First Language Expertise in a Language Minority Classroom', *Journal of Second Language Writing*, 19, 2010, p. 121–142.

Constata-se que em nenhum momento os participantes da pesquisa realizada em Viçosa expuseram a questão do déficit linguístico, apresentando uma visão mais favorável sobre o hibridismo das línguas. Obviamente, por se tratarem de alunos adultos, apresentam maior percepção das implicações acerca do uso da língua de origem durante o curso de idiomas, diferentemente dos alunos de 6.º ano participantes desse trabalho, cuja idade está entre 10 e 11 anos, que encontram-se em desenvolvimento de seu pensamento crítico, portanto, ainda abertos para alterações de suas concepções.

#### 4.2 *HOW DO YOU SAY X IN ENGLISH* COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO REVELADOR DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO ÚNICO DOS ALUNOS

Os excertos das entrevistas sobre as razões pelas quais os alunos alternam da língua inglesa para a língua portuguesa reiteram, fortemente, que eles acreditam que suas práticas linguísticas híbridas ocorrem em virtude de haver déficit linguístico na língua inglesa. Para tanto, como expressa umas das alunas, os discentes respeitam o combinado de sala de aula e utilizam a estrutura: *How do you say X in English?* (Como se diz “X” palavra ou frase em português em inglês?). Observemos o relato:

“Por exemplo, quando você vai perguntar, é... “*May I drink...*” daí você **esqueceu** a palavra água, daí você fala “*May I drink...*” daí você fala “*how do you say água?*” Daí ela (a professora) fala “water” e daí a gente fala... repete a frase.”

A princípio, pelo relato da aprendiz, mais uma vez há a concepção de que, realmente, os alunos estabelecem práticas de linguagem híbridas durante as aulas de CBI, em inglês, quando lhes falta capacidade linguística (esquecem determinada palavra na língua adicional) para se expressar efetivamente. Esse olhar é decorrente da visão monoglóssica de constante déficit linguístico que os alunos atribuem às práticas estabelecidas nas aulas de inglês. Entretanto, apesar da perspectiva negativa apresentada pela maioria dos alunos nas entrevistas, os registros das aulas demonstram o oposto, ou seja, que ao utilizar práticas híbridas, os alunos expressam todo o seu repertório linguístico sendo que não há obstrução do fluxo da conversa, não revelando, assim, déficit linguístico.

García (2009) descreve algumas estruturas de *scaffolding* para a aprendizagem bilíngue, dentre elas consta a “**rotina**” [grifo pessoal], que é

estabelecida pelo professor, o qual a segue consistentemente e previsivelmente, repetindo padrões de língua, parafraseando, resumindo ou repetindo e explicitando frases básicas que os alunos podem usar continuamente. Um exemplo disso seria a estrutura “*How do you say*” para quando o aluno necessita solicitar apoio linguístico, como uma estratégia de negociação.

Essa estrutura, segundo a teoria da translanguagem, remete ao conceito de *scaffolding* que, em português, significa – de forma literal – ‘andaime’ (termo previamente explanado). Essa concepção, elaborada por Bortoni (2008)<sup>136</sup> e citada por Cavalcante (2015), é baseada na teoria de Vygotsky (1998)<sup>137</sup> denominada “zona de desenvolvimento proximal”. Pires (2008) compara esse processo a um andaime sendo elevado pelo mestre à proporção que o aprendiz vai alcançando “proficiência na aplicação de um conhecimento já consolidado.” (PIRES, 2008, p. 5). O trabalho de “andaime” proporciona ao aluno a possibilidade de novas construções de conhecimento por meio da reflexão e organização de seu pensamento, capacitando-o a elaborar novos conceitos pertinentes à aprendizagem.

Portanto, as interações em sala de aula revelam que a estrutura “***How do you say X in English***”, utilizada frequentemente pelos alunos, funciona como algo a mais do que uma simples expressão, sendo um sinalizador, um recurso comunicativo que possibilita a hibridez linguística pelos alunos em sala de aula. Além disso, a estrutura funciona também como um dispositivo de fluidez nas interações discursivas, visto que após a palavra ou expressões serem fornecidas em português pela professora, os alunos são capazes de concluir seus atos comunicativos em língua inglesa, transparecendo que o que existe é um único repertório linguístico e não duas línguas funcionando separadamente.

Impressiona a fluidez com que estruturas linguísticas são complementadas após o uso da referida expressão, sendo que quando o professor possibilita ao aluno utilizar todo o seu repertório linguístico, mesmo que ainda de forma restrita em sala de aula, o discente está exercendo sua bilinguagem por meio de práticas translíngues, pois ele pode aplicar o conhecimento que possui acerca de todas as línguas para que seus objetivos comunicativos possam ser alcançados.

---

<sup>136</sup> BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Estratégias de ensino; 8).

<sup>137</sup> VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Lucena e Cardoso (2018), ao citar Guerola (2012)<sup>138</sup>, retomam que a utilização dos recursos das duas ou mais línguas que o indivíduo bilíngue possui se dá de maneira dinâmica e simultânea, “sempre em um continuum de fronteiras ilimitadas, ou seja, a translíngua acontece, ao passo que, as práticas de linguagem vão sendo construídas, reconstruídas e ressignificadas.” (GUEROLA, 2012, citado por LUCENA e CARDOSO, 2018, p.144).

De fato, as duas – ou mais – línguas do indivíduo bilíngue são ativadas ou desativadas de acordo com a demanda social ou contextual (GARCÍA & Wei, 2014). Considera-se que são realizados ajustes linguísticos advindos de um mesmo sistema neurológico, que contém recursos linguísticos infinitos que se entrelaçam e desentrelaçam, servindo para que a comunicação e interação se estabeleçam entre os pares. Portanto, o falante bilíngue lança mão de inúmeros recursos, como gestos, objetos, pistas visuais e outros modos de comunicação além das palavras.

Possibilitar aos discentes que apliquem todo seu repertório linguístico, ou seja, utilizem a translíngua no cotidiano de sala de aula, é assumir a importância pedagógica dessa estratégia como ‘*scaffolding instruction*’ que promove a apreensão de sentido na aprendizagem e na língua, já que ela é parte do regime metalinguístico que os alunos do século XXI precisam desempenhar (GARCÍA & WEI, 2014, p.65).

Ao utilizar o repertório linguístico, Canagarajah (2013b) também acredita que é necessário ter “uma competência para normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis.” (CANAGARAJAH, 2013b, p. 173, tradução nossa). O autor denomina essa competência de *performática*, ela consiste na habilidade que indivíduos bilíngues têm de se adaptar a diferentes interlocutores e contextos, usando todos os seus recursos semióticos móveis com criatividade, intencionalidade e – estrategicamente – para atingir seus objetivos de comunicação. A competência performática dos translíngues, diferentemente da competência gramatical de Chomsky (1988)<sup>139</sup>, que é tratada de forma mentalista e abstrata, constituída como

---

<sup>138</sup> GUEROLA, C.M. **Às vezes têm pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, 184 p.

<sup>139</sup> Chomsky, N. **Language and problems of knowledge**. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

um sistema compartilhado, ou a comunicativa de Dell Hymes (1974)<sup>140</sup>, a qual ainda apresenta a dicotomia gramática e prática, cognição e contexto, está focada não no ‘que’, mas no ‘como’. Sendo “este tipo de conhecimento desenvolvido na e pela prática, moldando ambas a cognição e a forma de acordo com a experiência contínua do indivíduo” (CANAGARAJAH, 2013b, p. 173, tradução nossa).

O referenciado autor coloca que o ensino de variedades prestigiadas não pode ser deixado de lado, porém faz-se necessário que seja construída uma atitude crítica em relação a essas variedades, desenvolvendo repertórios e estratégias que promovam a comunicação efetiva para o sucesso no mundo global.

Seguem abaixo excertos em que fica perceptível que os alunos utilizaram seu repertório linguístico único, sempre acompanhado pela estrutura linguística ‘*How do you say X in English?*’ para estabelecer a comunicação. Ao mesmo tempo, é também visível que o uso dessa expressão estabelece *scaffolding* (andaime), possibilitando ao aluno finalizar suas intenções comunicativas.

A professora inicia uma nova unidade cujo tema é intitulado “*What is your future vision of life in the future?*”, que traz linguagem acadêmica relacionada a ciências e a estudos sociais. Ela faz uma breve explanação e pede que um aluno leia o texto inicial sobre o tema. Após a leitura do parágrafo introdutório, a professora direciona perguntas interativas à turma, antes de darem continuidade à leitura do texto completo sobre o tema. Os alunos respondem às perguntas realizadas por ela, sendo que a primeira pergunta da professora é sobre “*schooling*” (educação), como a escola será daqui há cinquenta anos se comparada a hoje. Os alunos comentam que acreditam que, no futuro, haverá aulas somente duas vezes por semana.

**A1:** I think that, that, if we, if we have just two days to study, there are somethings that we have to choose then. We can learn just what we will use in our life.

**P:** How do you know, if you are students what you will learn, what you will use in the future? What will you use in the future? We can use diferent things.

**A1:** Its like, **how do you say faculdade in English?**

**A2:** High School.

**A3:** Faculdade.

---

<sup>140</sup> Hymes, D. **Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

**A3:** University.

**P:** University, College.

**A1:** Like in University, that we just, we just learn what we want to do, like if you want to be a doctor you just study things that you'll use.

A aluna 1 diz: Eu acredito que se nós tivéssemos apenas dois dias para estudar, haveria algumas coisas que teríamos de escolher, então nós podemos aprender apenas o que usaremos em nossa vida". A professora pergunta: "Como vocês sabem, visto que são alunos, o que vocês usarão no futuro daquilo que estão aprendendo? A aluna 1 pergunta: "como se diz faculdade em inglês?" e o aluno 2 responde "Ensino Médio", a aluna 3 diz "Faculdade, *University*" e a professora profere "*University, College*". Ao estar de posse do vocabulário na língua adicional, a aluna 1 imediatamente seleciona a palavra "*University*" e conclui sua fala afirmando que "como na universidade, que nós apenas, nós apenas aprendemos o que queremos aprender, tipo, se você quiser ser um médico você estuda apenas o que você irá usar", referindo-se ao fato de que em nível universitário as pessoas estudam temas específicos e não genéricos. Neste caso, o uso da expressão "*How do you say faculdade in English*" possibilita que a participante 1 expresse suas ideias acerca da educação do futuro.

Os alunos continuam fazendo previsões sobre o futuro.

**A1:** Our brain will be more **how do you say *avançado***?

**A2:** Avance.

**P:** Advanced.

**A1:** More advanced and then, like, with three years old we already can know what we will be.

Neste diálogo, o aluno 1 manifesta que "nosso cérebro será mais..." e recorre à expressão "*how do you say...*" e a palavra em português "avançado". O aluno 2 tenta ajudar dizendo "*avance*", talvez pelo fato de em português existir a palavra avanço. A professora fala a palavra em inglês e o aluno adiciona a palavra "*more*" (mais) avançado e continua "então, tipo, com três anos nós já poderemos saber o que nós seremos". Nota-se que esse aluno se apoiou também no português



quando diz “*with three years old* (com 3 anos de idade) *we already can know*, (nós também podemos saber)” pois essa expressão geralmente é tratada nos materiais de línguas como norma padrão da seguinte forma: “*By the time we are three years old, we will already have known what we will be*”. Fica evidente que, no contexto de sala de aula, o aluno lançou mão de sua competência performática, o que possibilitou a finalização do ato comunicativo e a fala foi compreensível aos demais alunos. Em âmbito externo à escola, certamente, o aluno conseguiria ser compreendido.

No fragmento abaixo, observa-se que a professora continua questionando como serão as formas de entretenimento no futuro se comparadas ao que existe atualmente.

**A1:** They can create like super shoes that can make you run very fast and like you can

**How can I say *atravessar*?**

**P:** Cross.

**A1:** So you can cross the ocean and go to other places.

O participante neste excerto expõe que “eles (os cientistas) podem criar, tipo, super sapatos que podem fazer você correr rapidamente e, tipo, você poderá...” e pede pela palavra *atravessar*. A professora diz “*cross*” e o aluno, sem dificuldades, complementa: “então você pode cruzar o oceano e ir para outros lugares”.

Os alunos participam de *pair work* e trocam informações acerca do futuro no que concerne à tecnologia, à medicina e ao deslocamento. Após cinco minutos, a professora solicita que cada dupla relate à turma sobre o que conversaram.

**A1:** People will live more because medicine will be better.

**P:** Life will be longer, medicine will be more advanced. In which ways medicine will be more advanced?

**A1:** It will, like, be easier to cure old people.

**A2: How do you say *prevenir*?**

**P:** Prevent.

**A2:** Prevent the cancer.

A aluna 1 expressa que as pessoas viverão mais porque a medicina será melhor. A professora diz: “A vida será mais longa, a medicina será mais avançada. De que forma a medicina será mais avançada?”. A aluna 1 responde: “será tipo, mais fácil curar as pessoas idosas”. A aluna 2 pergunta como dizer “prevenir”, a professora responde: “*prevent*” e a referida aluna finaliza sua ideia: prevenir o câncer, utilizando o artigo ‘*the*’, pois a palavra câncer não recebe artigo na língua inglesa padrão. Nesse contexto, em que o que importa é construir sentidos e não as regras gramaticais, a comunicação estabeleceu-se de forma efetiva.

A professora retoma com os alunos um texto sobre astronautas e sobre alguns fatos relacionados a informações sobre esses profissionais.

**P:** Ok, yesterday we read a text about...about what?

**Alunos:** Astronauts.

**P:** Astronauts... So we talked about interesting facts related to astronauts, can you tell something you remember?

**A1:** That many persons died in the space “aaand” “theee”... **how do we say *treinamento*?**

**P:** Training.

**A1:** ...Training to travel to space.

A professora questiona os alunos: “ok, ontem nós lemos um texto... sobre o que?”. Os alunos respondem: “astronautas”. A professora diz: “Astronautas... Então nós falamos sobre fatos interessantes relacionados aos astronautas, podem me dizer algo que se lembram?” A aluna 1 diz que “muitas pessoas morreram no espaço eee oooo” e pergunta: “como se diz treinamento em inglês?”. A professora responde “*training*” e a aluna complementa “treinando para viajar para o espaço”. A aluna utiliza a palavra *persons*, que é comum em ocasiões extremamente formais em inglês, não havendo a utilização por parte da discente do plural mais usual em situações menos formais, que seria *people*. Todavia, ela conseguiu efetivar suas intenções comunicativas.

Continuando a discussão sobre os astronautas e falando sobre a realidade que eles enfrentam no espaço, observemos na sequência mais um recorte.

**P:** But more than this, do you know the physical things you have to achieve, the (...), how long you will be training before you go to space?

**A:** I think you need to be... **how do I say *saudável*?**

**P:** Healthy.

A professora diz: “mais do que isso, você sabe sobre as coisas físicas que você tem de alcançar, quanto tempo você treinará antes de ir ao espaço?”. O aluno responde: “Eu acho que você precisa estar... como se diz saudável?” e a professora responde: *healthy*. O aluno não necessita dar continuidade à fala, pois ele quase a concluiu, necessitando apenas da palavra principal (*healthy*) que comunicará sua intenção. Sem esta palavra, não seria possível concluir a ideia. O fato de ele ter recorrido ao português e a professora ter complementado possibilitou que o aluno finalizasse o ato comunicativo.

Alunos realizaram uma atividade de compreensão oral sobre as inovações trazidas pela NASA no setor de comunicação, a professora faz perguntas de compreensão sobre o texto ouvido.

**A1:** Nasa makes theee...**how do I say *nave*?**

**P:** Spacecraft

**A1:** Spacecraft ééé that takes energy of the sun...

**P:** Ok.

**A1:** ...and have not pilot.

**P:** Something, a spacecraft, it's a good idea, they could use sun power.

O aluno 1 deseja expressar que a “NASA faz aaaa...” e pede pela palavra “nave” à professora. A professora responde “*spacecraft*” e o aluno continua “ééé que retira energia do sol”. O verbo “*take*” é utilizado pelo aluno ao invés de “*get*”. Professora diz estar ok e o aluno continua “e não há piloto” (utilizando o verbo “*have*”, em vez de “*there is*” e “*not*” em vez de “*no*”). A professora diz “algo, uma nave, é uma boa ideia, eles poderiam utilizar a energia solar”. O aluno conseguiu, mesmo que de forma mais hesitante, expressar seu conhecimento sobre o tema na língua adicional, após a professora ter possibilitado a prática de linguagem híbrida.

Com relação ao aluno ter feito escolhas linguísticas que não as aceitas pela variedade de língua inglesa padrão, tais opções não causaram ininteligibilidade.

Os alunos assistem a uma entrevista de uma repórter sobre a alimentação dos astronautas no espaço – sobre o tipo de alimentos que eles precisam para sobreviverem lá. Após o término do vídeo, a professora comenta com os alunos sobre o que ouviram.

**P:** (...) I don't know if you noticed but she said: "Oh, this food has the nutrients they need, but It's not necessarily good to taste or yummy or things like this.

**A1:** It's that... the man...**how do I say estava tentando?**

**P:** Was trying...

**A1:** Was trying to eat and one, one food was like here (*aponta para a sua cintura*).

**P:** Falling.

A professora fala aos alunos: “Eu não sei se vocês perceberam mas ela disse: “oh, este alimento tem os nutrientes que eles precisam, mas não é necessariamente apetitoso ou é gostoso ou coisas desse tipo”. A aluna 1 diz “é que... o homem... como digo ‘estava tentando?’”. A professor complementa “was trying”. A discente continua: “estava tentando comer e um, um alimento estava aqui (*aponta para a sua cintura*)”. A professora finaliza: “caindo”. O fato que impressionou a aluna é que o alimento flutuava ou estava caindo e ela conseguiu, após o auxílio da professora com a expressão “was trying”, expressar seus pensamentos. A aluna utilizou o recurso da linguagem corporal quando opta por não utilizar a palavra cintura (*waist*), colocando em uso diversas estratégias para se fazer entender. O gesto, que se configura como sendo de caráter multimodal (GARCÍA e WEI, 2014), possibilitou à aluna expressar suas intenções comunicativas.

A professora propõe aos alunos que inventem um alimento que seja passível de ser ingerido pelos astronautas no espaço. Os alunos são incentivados a descrever como esses alimentos serão consumidos, conservados e que elementos nutricionais teriam. Os alunos tiveram alguns minutos para realizar essa produção em duplas e depois apresentar oralmente para a turma.

### Alimento retangular

- A 1:** ...But when you want to give a taste you put one of... **how do we say *tempero*?**
- P:** Ah, one hummmm...calm down...ok but...then what?
- A1:** Then we put one...one...(sign) one... éééééé...one small...thing....and we automatically...
- P:** Season.
- A1:** Season...we put one small season in the, in theeee rectangle and will be the taste of the...
- P:** The thing you want.
- A1:** The thing we want...and you too...éééééé...change the... change theee, **how do we say... a flavour)...no**
- P:** Texture
- A1:** Texture, you put one, **how do we say *microondas*?**
- P:** ok, very good!

Este aluno escolheu criar um alimento em formato retangular. Ele diz que “quando você quer dar um gosto você coloca um dos... como nós dizemos tempero?” A professora busca pela palavra dizendo “ah, um hummm... calma... ok, mas ... e então o que mais?”. O aluno diz que “então nós colocamos um...um...” (faz um sinal com os dedos como se estivesse colocando tempero no alimento), “éééééé... uma coisa pequena... e nós automaticamente ...” e a professora complementa “*season*” que significa ‘temperamos’. O aluno continua “temperamos... nós colocamos um pequeno ... tempero... neste retângulo e será o gosto da...” a professora dá continuidade “da coisa que você quer”. O aluno continua “da coisa que nós queremos... e você também... muda o... como se diz... o sabor... não”. A professora busca ajudar dizendo “a textura” e o aluno continua “textura, você coloca um... como se diz microondas?”. A professora, por uma questão de tempo, acaba não fornecendo a palavra microondas e finaliza dizendo “ok, muito bom!”.

No caso supracitado, no primeiro momento que o aluno utiliza o “*how do we say tempero?*”, a professor busca pela palavra e o aluno acaba utilizando o gesto (com os dedos como se estivesse colocando tempero no alimento) e substitui por “*one small thing*” (uma pequena coisa), dando prosseguimento à conversação. Note-se que o aluno, após utilizar “*automatically...*” não pede pela palavra em português,

apenas faz uma pausa e a professora complementa com a palavra “*season*”. Aqui, pode-se conjecturar que se o aluno tivesse utilizado a hibridez de linguagem, ou seja, “*automatically...*” seguido de “*how do you say* temperamos?”, a professora teria dado da mesma forma a palavra na língua adicional – *season* – o que mudaria é que o aluno teria entendido que se trata de um verbo e não um substantivo, pois possivelmente utilizaria seu conhecimento prévio da língua portuguesa. Como isso não aconteceu, o aluno entendeu que a palavra *season* é substantivo, por isso utilizou a estrutura “*put one small season*” e não “*we season the rectangle*”, por exemplo, pois o retângulo é a comida em si que foi inventada pela dupla de alunos.

No segundo momento em que utiliza a estrutura “*how do you say*”, ele não prossegue com a palavra em português, encontrando em seu repertório linguístico a palavra *flavor*, porém ele mesmo percebe não se tratar da palavra que ele deseja e a professora acredita que ele queira dizer “textura” e por isso lhe fornece essa palavra em inglês – *texture*. O aluno rapidamente concorda, porém parece não ter entendido o significado da palavra, pois ele prossegue dizendo “textura...que coloca um...”, entretanto não se coloca textura em um alimento. Neste caso, transparece que a comunicação foi prejudicada, nos levando a considerar que, caso o aluno tivesse dito a palavra que buscava em português, utilizando a hibridez linguística, haveria grande possibilidade de essa conversação ter sido mais fluida. Isso pois, nesse caso, a professora poderia ter concedido a ele o significado da palavra *flavour*, possibilitando ao aluno expressar-se de forma mais clara, atingindo suas intenções comunicativas.

### Cupcake

**A1:** Has other thing, have the fruit that are, the fruit but...ééé...don't have taste, and have the season of the fruit, you can... **how do we say escolher?**

**P:** you can choose...

**A1:** Choose...ééééé...and you can *preparate...como que eu...how do we say...*

**P:** Prepare.

**A2:** Prepare the fruit to be a liquid fruit.

Este par de alunos opta por criar um cupcake. A aluna 1 diz que “tem outra coisa, têm as frutas que... ééé...não tem gosto e tem o sabor da fruta, você pode...



como podemos dizer ‘escolher?’”. A professora diz: “você pode escolher...”. A aluna continua: escolher... éééé... e “prepare” (esta palavra não existe na língua inglesa) ... como eu.... *How do you say...*. A professora fornece a palavra “*prepare*” e o aluno 2 complementa a ideia da colega dizendo “preparar a fruta para ser uma fruta líquida”.

Neste excerto, é importante salientar que a aluna 1 ainda utiliza o verbo *to have*, no lugar de *there to be* e a palavra *season* (em *season de fruit*) está sendo utilizada no lugar da palavra *flavor*. Primeiramente, a aluna utilizou a expressão “*how do we say* escolher?” e ao ser fornecida em língua inglesa pela professora, apropriou-se dela e deu continuidade à conversação. No segundo momento, a mesma aluna utilizou a expressão “*how do we say...*”, porém, como já havia dito a palavra ‘*prepare*’ antes de proferir tal expressão, sendo que no inglês seria *prepare*, a professora percebeu que a aluna em questão precisava da palavra “preparar” em inglês. Assim que a professora forneceu a referida palavra, o aluno 2 deu continuidade à conversação, finalizando a apresentação. É interessante de se constatar como tal aluno atribuiu sentidos conforme a situação requer: ele não utilizou a palavra “juice”, mas *liquid fruit* (fruta líquida), o que foi totalmente inteligível para os demais participantes do contexto apresentado.

#### 4.3 AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM HÍBRIDAS EM SUAS INTERAÇÕES ORAIS DURANTE AS AULAS DE CBI

O ensino baseado em conteúdo é uma abordagem adotada na realidade em que essa pesquisa foi desenvolvida e requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas por parte dos discentes, denominada por Cummins (1984a, 1984b)<sup>141</sup>, citado por Baker (2001), de CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Assim, os alunos precisam aprender uma língua adicional e, além disso, aprender a usá-la para se expressar sobre novos tópicos de aprendizagem.

O ensino de conteúdos acadêmicos concomitantemente ao desenvolvimento de habilidades linguísticas é uma tônica no CBI e o acesso a esses conteúdos

---

<sup>141</sup> CUMMINS, J. **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984a. CUMMINS, J. **Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students**. In C. RIVERA (ed.), **Language Proficiency and Academic Achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984b.

curriculares expõe os alunos a experiências de ensino – aprendizagens inovadoras e significativas. O material didático utilizado para os alunos de 6º ano na Escola em que a pesquisa foi realizada, traz propostas temáticas sobre assuntos que exigem deles que compreendam termos acadêmicos e possam emitir suas opiniões. Isso vai além do desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas, como prevêem a maioria dos materiais utilizados em cursos de inglês para a mesma faixa etária em que os alunos de 6.º ano participantes da pesquisa estão.

À luz do que foi exposto e considerando-se que o ensino de língua e de conteúdo é desafiador, visto que evoca conceitos abstratos e complexos, obter as percepções dos alunos sobre utilizar ou não todo o seu repertório linguístico nas aulas de CBI, podendo ou não produzir enunciações híbridas, cumpre papel fundamental visto que suas percepções podem atuar positiva ou negativamente no processo de aprendizagem – tanto de conceitos quanto de língua.

Constam, na sequência, as respostas dos três grupos de alunos acerca de eles utilizarem com mais frequência a hibridez de linguagem em suas interações orais durante as aulas de CBI. Optou-se por realizar a análise de suas percepções de forma conjunta nesta seção.

<p><b>Os alunos julgam utilizar a hibridez de linguagem com mais frequência em suas interações orais durante as aulas de CBI?</b></p>
---

<p><b>Grupo 1</b></p>
-----------------------

- |  |
|--|
| <p><b>A.</b> Aluno 2 - Tenho dificuldade pra escrever porque, é daí eu sei mais, é sobre... sobre ciências, entre aspas, exemplo né, ciências eu sei, eu estudei ciências com Português não com Inglês.</p> <p><b>B.</b> Aluno 3 - Até por a gente ter estudado a mesma coisa em Português, ajuda a gente a entender em Inglês, porque daí a gente já sabe as palavras e é repetitivo, aí a gente consegue entender melhor.</p> <p><b>C.</b> Aluno 1 – É, Português e Espanhol...</p> <p><b>D.</b> Aluno 3 – Quando a gente já viu o assunto em Português.</p> <p><b>E.</b> Aluno 1 – É, Português e Espanhol também é meio parecido então facilita.</p> |
|--|

<p><b>Grupo 2</b></p>
-----------------------

- |  |
|--|
| <p><b>A.</b> Aluna 2 - Eu acho que sim porque, por exemplo, em ciências tem o ciclo da</p> |
|--|

vida, essas coisas assim, e daí têm umas palavras às vezes mais complicadinhas, daí eu acho que a gente pergunta mais “*how do you say?*”.

- B.** Aluna 3 - E também têm algumas coisas que, tipo, a gente já aprendeu, e algumas que a gente ainda não aprendeu, as que a gente já aprendeu, acho que tem mais chance da gente, é, sair em Português às vezes, porque, como a gente viu em Português (...).
- C.** Aluna 4 - E na hora que você já começa a decorar, você já começa a se acostumar a... com a palavra, daí quando você aprende em Inglês fica mais difícil de você traduzir.
- D.** Aluna 3 - É, têm algumas palavras que são bem diferentes, mas algumas são muito parecidas, e aí vai ficando mais fácil.
- E.** Aluna 1 - E têm muitas vezes que a gente aprende a... o assunto em Português e só depois aprende em Inglês, eu acho que isso ajuda a falar em Português na aula de Inglês.
- F.** Aluna 3 - Também têm coisas que, tipo, a gente aprende Inglês antes e depois, tipo, por exemplo, no quarto ano a gente aprendeu planetas na aula de Inglês, aí a gente só foi aprender em Português no quinto ano, daí...
- G.** Aluna 2 - Eu acho que é um complemento, assim, por exemplo, a gente aprende em Português e eu acho que, é importante a gente aprender em Inglês, porque daí, as palavras, a gente vai decorando palavras novas.

### **Grupo 3**

- A.** Aluna 2 – Acho que não.
- B.** Aluno 4 – Acho que não.
- C.** Aluna 3 – Eu acho que não.
- D.** Aluna 2 – Eu também acho.
- E.** Aluna 3 – Porque... só que às vezes a gente tá na aula de Inglês, daí a gente acaba...
- F.** Aluna 1 – É.
- G.** Aluna 3 – ... sendo como uma aula normal assim.
- H.** Aluna 2 – Daí a maior parte dessas coisas que a gente lê no livro, daí a Ms. faz os comentários e aí gente responde em Inglês.
- I.** Aluna 1 – É.

O aluno 2, do primeiro grupo (linha A), inicia dizendo que apresenta dificuldades na produção escrita na língua adicional, pois sabe expressar mais seu conhecimento acerca de ciências por meio do português do que por meio do inglês, uma vez que ele estudou ciências em língua portuguesa não em língua inglesa. Butler (2005)<sup>142</sup>, citado por Karim e Rahman (2016), elucida que, apesar de ser difícil diferenciar língua e conteúdo, algumas análises deveriam ser feitas para entender se existe no aluno falta de habilidade linguística ou de conhecimento prévio que seja responsável pelo baixo desempenho durante as aulas. No caso supracitado, o aluno 2 demonstra ter certeza de que lhe falta habilidade linguística para expressar, em inglês, a respeito do que já é de seu domínio sobre ciências, em língua portuguesa.

Um ponto importante e recorrente nos relatos dos alunos diz respeito a terem mencionado que há transferência de conceitos entre todas as línguas com as quais se têm contato em ambiente escolar. Nesse sentido, o aluno 3 do grupo 1 (linha B e D) expõe que, por ter estudado um conteúdo em português, isso contribui para o entendimento em inglês, pois fica repetitivo. O aluno 1, do mesmo grupo (linha C e E) complementa dizendo que o espanhol, por ser parecido com o português, também contribui para a aprendizagem.

A aluna 2 (linha A), no segundo grupo, concorda que utiliza a hibridez de linguagem com mais frequência ao aprender conteúdo e exemplifica afirmando que quando tiveram o tema “Ciclo da vida”, que traz vocabulário mais complexo, utilizaram mais a expressão “*How do you say?*” em virtude do vocabulário ser mais complicado. Ainda no grupo 2, a aluna 3 (linha B) e a aluna 1 (linha E) têm a mesma opinião e complementam que quando há um determinado conteúdo em português, há maiores chances de se falar nessa língua nas aulas de inglês.

Seguindo esse mesmo pensamento da transferência de conteúdos, porém da língua adicional para a língua portuguesa, a aluna 3 do grupo 2 (linha F) relata que há conteúdos que aprenderam primeiramente na língua inglesa, como no caso dos planetas, que estudaram no 4º ano, e isso os ajudou pois eles já possuíam todo o conhecimento acerca do tema quando tiveram aula sobre o referido assunto na aula ministrada em língua portuguesa no 5º ano. A aluna 2 (linha G), desse mesmo

---

<sup>142</sup> Butler, Y. **Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation.** JALT Journal, 27(2), 2005, p. 227-242.

grupo, acredita que o inglês é um complemento e que se tiverem contato com o mesmo conteúdo em português e em inglês aprenderiam novos vocábulos.

As opiniões dos alunos vão além do que Villasanti (2016), ao citar Dworin (2003)<sup>143</sup>, sugere: que quando os alunos incorrem em transferência linguística das características ou habilidades conquistadas em sua língua de origem, a transferência não segue necessariamente um padrão unidirecional, mas sim uma **transação bidirecional** [grifo pessoal] acontece onde as habilidades que foram adquiridas na língua adicional podem também auxiliar o aluno a desenvolver habilidades linguísticas em sua língua de origem. Assim, quando o aluno menciona que o que aprendem em espanhol e em inglês também os auxilia nas aulas ministradas em português, pode-se afirmar que a transferência é **polidirecional** [grifo pessoal], afinal, todas as línguas que o aluno tem acesso compõem seu arsenal linguístico. Além disso, conforme apontado pelos alunos, os conhecimentos gerais adquiridos também são transferíveis. Um conceito firmado em uma língua é utilizado para quaisquer outras línguas que habitam o repertório linguístico do indivíduo.

No segundo grupo, a aluna 4 (linha C) coloca que quando “decora” e “começa a se acostumar” com a palavra em português, a tradução para o inglês ocorre mais facilmente. A aluna 3, desse mesmo grupo (linha D), menciona que há algumas palavras (em português e em inglês) que são diferentes, porém há outras que são parecidas e, quando ocorre a semelhança, isso auxilia na aprendizagem. Essa afirmação é respaldada por Na-e He (2012)<sup>144</sup>, citado por Avery (2015), que realizou uma pesquisa com alunos chineses e os achados da pesquisadora demonstraram que as diferenças e similaridades entre as línguas inglesa e chinesa são úteis para ensinar os aprendizes chineses que estão estudando inglês e que o chinês, língua de origem dos estudantes, é um importante instrumento mediador na aprendizagem de inglês.

Nessa perspectiva, García e Wei (2014) expõem que a abordagem da translanguagem tem sido estudada pelos neurolinguistas que estão usando “potencial relacionado” que indica esforços de integração semântica no cérebro. Eles

---

<sup>143</sup> Dworin, J. **Insights into biliteracy development: toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy.** *Journal of Hispanic Higher Education*, 2 (2), 2003, p. 171-186.

<sup>144</sup> He, A. E. **Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction.** *Multilingual Education*, 2(1), 2012, p. 1-15.

citam Creese e Blackledge (2010)<sup>145</sup>, que realizaram pesquisas etnográficas recentes e demonstraram benefícios aos alunos que utilizam o translinguajar como uma proposta de bilinguismo flexível, em que os professores exprimem ideias para promover “transferência entre as línguas”.

Contrariando totalmente as opiniões dos grupos 1 e 2, os integrantes do grupo 3 apresentam consonância em suas respostas no que diz respeito a não recorrerem à práticas híbridas durante as aulas de língua inglesa. A aluna 3 (linha E e G) menciona que “porque...só que às vezes a gente tá na aula de Inglês, daí a gente acaba...” (falando inglês) e continua dizendo “sendo como uma aula normal”, ou seja, é normal falar em inglês na aula de inglês. Segundo a aluna 2 (linha H) a professora faz comentários sobre os conteúdos que são tratados no livro de inglês e os alunos respondem em inglês.

Observa-se que, nos dois primeiros grupos, alguns alunos relatam que as habilidades requeridas deles nas aulas em que há conceitos referentes à área de ciências são mais complexas. Isso porque as conversações cara-a-cara sobre tópicos do dia-a-dia diferem daqueles que remetem à abordagem CBI. Na primeira, somente tópicos mais simples são tratados, enquanto que na segunda é necessário que um vocabulário específico possibilite ao aluno “fazer uma apresentação sobre um experimento científico, ou um debate sobre um tema polêmico. Isso requer sofisticação gramatical e competência discursiva.” (CUMMINS & YEE FUN, 2007, p. 798). Tal constatação foi verificada durante as aulas em que os alunos preencheram o livro de exercícios referente ao teste internacional de Cambridge, que traz como proposta a abordagem comunicativa/funcional. Em nenhuma das aulas assistidas pela pesquisadora os alunos utilizaram práticas de linguagem híbridas, pois o material não propicia discussões acerca de áreas de conhecimento, apenas funções como descrição física, preferências, entre outras.

Com relação à prática de linguagem híbrida auxiliar, ou não, os alunos a assimilarem melhor os temas de outras áreas de conhecimento, seguem as percepções dos discentes participantes. Como algumas das respostas são coincidentes nos três grupos de alunos, buscou-se fazer, novamente, a análise de suas percepções de forma conjunta e não separadamente.

---

<sup>145</sup> Blackledge, A. and Creese, A. **Multilingualism: A Critical Perspective** (London:Continuum), 2010.



**Os alunos julgam que as práticas de linguagem híbridas os auxiliam a assimilar melhor os temas de outras áreas de conhecimento?**

**Grupo 1**

- A.** Aluno 2 – É, eu acho que se você fazer primeiro Português e de fazer em Inglês assimilava mais.
- B.** Aluno 1 – É, eu acho que sim.
- C.** Aluno 2 – Você consegue ter mais noção sobre a matéria.
- D.** Pesquisadora – E se vocês tiverem produzindo, por exemplo, vocês querem falar, por exemplo, que..., que lá na NASA os astronautas utilizam vestimentas diferenciadas, por exemplo, vocês querem falar isso em Inglês.
- E.** Aluno 4 – Aí quando vai na aula de Português tenta.
- F.** Pesquisadora – Não, vocês estão na aula de Inglês, entende? E vocês querem falar isso em Inglês, vocês acham que se vocês puderem usar, de vez em quando, o Português pra se expressar, isso ajuda vocês a aprenderem mais e a se expressarem melhor?
- G.** Aluno 3 – Às vezes até em Português, às vezes você solta um pouco de Inglês porque você trabalhou aquilo em Inglês.
- H.** Aluno 1 – E ajuda a entender a matéria que a professora tá passando, mas não me ajuda a falar, tipo...

**Grupo 2**

- A.** Aluna 3 – Acho que ajuda.
- B.** Pesquisadora – Por que?
- C.** Aluna 1 – Porque quando a gente aprende Inglês, vamos dizer que a gente já aprendeu tudo daquela... matéria.
- D.** Aluna 3 – Tipo, a base que a gente precisa pra entender...
- E.** Aluna 4 – Pra aprender outro...
- F.** Aluna 3 – Pra entender em Português.
- G.** Pesquisadora – Mas e, assim, quando vocês usam o Português na sala de aula, quando a professora tá trabalhando um texto, por exemplo, que traz informações sobre a NASA, por exemplo, vocês acham que quando vocês querem se expressar, se vocês... se vocês puderem usar o Português, ajuda vocês a aprenderem melhor?

- H.** Aluna 4 – É, porque daí você não vai, é, você não vai tá treinando o seu Inglês.
- I.** Aluna 1 – É, só vai tá usando ele assim, mas não vai tá...é, se esforçando pra usar o Inglês.
- J.** Pesquisadora – E mesmo quando vocês não saibam a palavra, ainda, e aí?
- K.** Aluna 3 – Aí... aí ajuda.
- L.** Aluna 1 – Aí ajuda.
- M.** Aluna 4 – É, mas acho que é ainda mais fácil você perguntar pra professora como que se fala, do que você tentar traduzir em Inglês, tentar adivinhar como que se fala. Porque daí vai sair em Português uma parte.
- N.** Pesquisadora – E aí quando sai em Português uma parte, vocês acham que isso auxilia na aprendizagem?
- O.** Aluna 2 – Eu acho que sim porque às vezes, quando por exemplo, cada tema assim, quando você sabe uma curiosidade e você, tipo, sabe no Português só não sabe em Inglês, você pode perguntar até pra professora e eu acho que é legal, tipo, pra você saber as duas palavras, tipo, as diferenças delas em Português e Inglês.
- P.** Pesquisadora – E vocês acham que ajuda a assimilar mais os conteúdos?
- Q.** Alunas 1 e 2 – Sim.
- R.** Pesquisadora – Que estão sendo trabalhados na aula de língua inglesa?
- S.** Alunas 1, 2 e 4 – Sim.

### **Grupo 3**

- A.** Aluna 3 – É, porque a gente não conhece muitas das (...) muitas expressões em Inglês pra demonstrar, e aí a gente acaba falando em Português pra se expressar melhor.
- B.** Pesquisadora – E isso ajuda na aprendizagem?
- C.** Aluna 3 – É, eu acho que sim.
- D.** Aluna 2 – Eu acho que não porque você não vai ficar fluente em Inglês.
- E.** Aluna 3 – Não ... ajuda na aprendizagem no sentido de ... do ... do conteúdo que a gente tá aprendendo... na aula de Inglês, porém na linguagem de Inglês isso dificulta um pouco.
- F.** Pesquisadora – Mesmo a professora é ... passando pra vocês como aquela

metade que vocês falaram em Português da frase seria em Inglês?

- G.** Aluna 1 – É porque eu... invés de eu falar em Português ... eu ... antes de eu ... quando eu chego assim na área, na parte que eu não sei, eu peço pra Ms. e a Ms., tipo, me ajuda, aí eu evito de falar em Português o que eu não sei ...
- H.** Aluno 4 – Às vezes eu não sei, como eu disse, eu não sei uma palavra e peço pra professora como (...)
- I.** Aluna 1 – Ou a gente define a palavra, tipo, a gente ... é ... explica como é o uniforme dele ao invés de falar ...
- J.** Aluna 3 – Invés de falar como um nome, tipo, que tá (...) a gente descreve
- K.** Pesquisadora – Em Inglês?
- L.** Aluna 1 – Aham.
- M.** Aluno 4 – Em Inglês, daí fica mais fácil.

No grupo 1, os alunos 2 (linha A e C) e 1 (linha B) expõem que se estudarem um determinado conteúdo primeiramente em português e depois em inglês os auxilia a assimilar mais sobre a área de conhecimento que está sendo trabalhada. Da mesma forma, no grupo 3, a aluna 3 (linhas A e C) pontua que falar em português nas aulas de inglês a auxilia a aprender, uma vez que desconhece muitas expressões em inglês e, por isso, acaba falando português para se expressar melhor. A perspectiva desses alunos coincide com os achados de Storch e Aldosari (2010)<sup>146</sup>, que expuseram que os aprendizes participantes de sua pesquisa são favoráveis a usar a língua de origem nas aulas de inglês, pois segundo eles essa faz com que a aprendizagem da língua adicional seja mais fácil, reconhecendo o valor do conhecimento prévio que o aluno possui em sua língua de origem. (LASAGABASTER, 2012, p. 4, citando STORCH e ALDOSARI, 2010).

No grupo 2, a aluna 3 (linha A) inicia respondendo acreditar que as práticas linguísticas híbridas a auxiliam a assimilar melhor os temas de outras áreas de conhecimento. Os discentes 1 (linha C), 3 (linha D e F) e 4 (linha E) relatam o contrário do primeiro e do terceiro grupo, ou seja, que quando aprendem uma matéria primeiramente em inglês, já possuem a base para aprender e entender o

---

<sup>146</sup> Storch, N., & Aldosari, A. **Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class.** Language Teaching Research, 14, 2010, p. 355-375.

conteúdo em português. O aluno 3 (linha G), do grupo 1, revela que até mesmo nas aulas em português, “soltam um pouco de inglês”, pois determinado assunto havia sido tratado nessa língua. A afirmação dos alunos coincide com a ideia de repertório linguístico único, as línguas coabitam o falante bilíngue ou multilíngue, assim como afirmam García e Wei (2014): “não há duas línguas que são cognitivamente ativadas ou desativadas quando as situações sociais requerem, em vez disso, há uma ordem única de características desagregadas que é sempre ativada.” (GARCÍA e WEI, 2014, P.15, tradução nossa).

Um fator recorrente nos excertos é a visão monoglóssica dos alunos acerca de suas práticas de linguagem híbridas. Eles relatam não serem favoráveis em utilizar a língua portuguesa quando se expressam em inglês, já que se expressar somente em inglês durante essas aulas possibilita que aprendam de forma mais efetiva. Assim, quando utilizam o português nas aulas de inglês, não estão aprendendo. Essa opinião é contrária à pesquisa realizada por Mirhasani e Mamaghani (2009)<sup>147</sup>, citados por Avery (2013), que conduziram uma pesquisa que investigou os efeitos do uso da língua de origem na aquisição linguística, porém não em educação bilíngue. Os pesquisadores investigaram alunos de inglês, do nível baixo intermediário, no Irã, os quais foram divididos em dois grupos. Um grupo poderia utilizar sua língua de origem durante as atividades de produção oral e o outro poderia somente utilizar a língua adicional. Os resultados mostraram que os aprendizes que puderam acessar a sua língua de origem durante as aulas mostraram-se mais engajados e arriscavam-se mais, também demonstraram que essa abordagem possibilitou que seu discurso fluísse de maneira contínua e naturalmente. O nível de proficiência também aumentou significativamente mais do que o outro grupo.

Quando a pesquisadora questiona o grupo 1 com um exemplo mais prático sobre a hibridez de linguagem, citando uma colocação em português na aula (dizer vestimentas diferenciadas) durante uma elocução em inglês, o aluno 4 (linha E) diz que “aí quando vai na aula de Português tenta”, expressando que, se um aluno deseja expressar-se por meio do português, que o faça nas aulas que são ministradas por meio da língua portuguesa”. O aluno 1 (linha H), ainda no primeiro

---

<sup>147</sup> Mirhasani, A., & Mamaghani, H. J. **Code-switching and Iranian EFL learners’ oral proficiency.** Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature, 1(2), 2009, p. 21-31.

grupo, enfatiza que falar uma língua na aula em que outra língua está sendo utilizada não o ajuda a desenvolver linguisticamente, somente contribui para a aprendizagem do conteúdo. A opinião da aluna 2 (linha D) do grupo 3 coincide com tal concepção, pois acredita que se expressar por meio do português resultará em não ficar fluente na língua inglesa. A aluna 3 (linha E) do mesmo grupo, complementa ao expressar que falar português nas aulas de inglês auxilia na aprendizagem do conteúdo, porém dificulta a aprendizagem da língua inglesa.

Da mesma forma, no grupo 2, os alunos 4 (linha H) e 1 (linha I), ao serem questionados se usariam a língua portuguesa em sala de aula, manifestaram que se utilizarem o português não estariam treinando a língua adicional ou se esforçando para falar por meio dessa. Entretanto, a aluna 2 (linha O) acredita que quando sai uma parte da enunciação em português é favorável, pois permite ao aluno expressar uma curiosidade sobre um tema em língua portuguesa que não se sabe expressar por meio do inglês. Ademais, é possível apreender dois vocábulos e contrapor as diferenças entre eles. Ao serem questionados pela pesquisadora se nesse sentido há melhor assimilação do conteúdo que está sendo trabalhado em inglês, as alunas 1, 2 e 4 (linhas Q e S) respondem favoravelmente.

Ainda no grupo 2, as alunas 3 (linha K) e 1 (linha L) não refutam a ideia de utilizar o português quando desconhecem um vocábulo na língua inglesa e dizem que essa estratégia ajuda. A aluna 4 (linha M), porém, diz acreditar ser melhor perguntar para a professora como se fala a palavra a buscar uma tradução inadequada do português para o inglês ou uma parte da elocução ser proferida em português.

Seguindo a concepção de não falar português nas aulas de inglês, os alunos do grupo 3 deixam subentendido que também recorrem a diferentes estratégias durante as aulas: a aluna 1 (linha G) e o aluno 4 (linha H) relatam pedir apoio à professora quando chega na parte de uma enunciação que desconhecem como continuar em inglês, sendo que aluna 1 (linha I) prefere realizar a explicação do vocabulário em língua inglesa, por meio de paráfrase, por exemplo, ao invés de falar em português. A aluna 3 (linha J) relata que descreve a palavra em inglês e recebe a concordância da aluna 1 (linha L). O aluno 4 (linha M) também apoia essa estratégia (descrever em inglês), relatando que, dessa forma, fica mais fácil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva etnográfica, de cunho qualitativo e interpretativista e teve como objetivo analisar as práticas de linguagem híbridas nas interações orais dos alunos de 6º ano durante as aulas de inglês baseadas em conteúdo (CBI) em uma escola bilíngue português/inglês, visando investigar as razões pelas quais eles apresentam tais práticas, bem como averiguar quais seriam as percepções dos discentes sobre essas nas aulas baseadas em conteúdo.

Com relação às razões pelas quais os alunos utilizam práticas de linguagem híbridas durante as aulas de CBI, com base nos resultados expostos nesta pesquisa, considera-se que se faz essencial buscar desconstruir a imagem negativa que eles possuem acerca de suas práticas híbridas de linguagem, uma vez que foi revelado que os discentes reiteram fortemente as premissas postas pela função de “Equivalência” (SERT, 2005, p.1), consoante ao fenômeno *code switching* (conceito monoglóssico de língua). Sendo assim, por deficiência linguística.

Os alunos relatam que recorrem a práticas híbridas quando não sabem, esquecem, confundem, tentam inventar, quando têm uma dificuldade, não conhecem bem a palavra ou quando não sabem como falar a palavra em inglês, entre outras razões. Nesta perspectiva, eles recorrem a sua língua de origem por deficiência linguística e não vislumbram seu uso como um recurso que os possibilita atingir seus objetivos comunicativos, apresentando uma visão monóglossica de ensino, desconhecendo os benefícios advindos de uma abordagem heteroglóssica proposta pela translinguagem.

Foi também verificado que, mesmo quando os alunos manifestam que inventam palavras ou mudam o final dessas palavras em português quando desconhecem a palavra na língua inglesa, visualizam sempre o lado negativo e nunca remetem à criatividade (habilidade de seguir ou burlar as normas de uso de língua) como apontado por García e Wei (2014). A criatividade é bastante saliente nos pressupostos das práticas translíngues, mas não na concepção de *code switching*.

Há uma falta de conhecimento por parte dos discentes que, ao recorrerem a práticas de linguagem híbridas durante as aulas de inglês, é possibilitado a eles que práticas linguísticas com função social específica sejam criadas e que somente os



bilíngues português/inglês podem compreender, pois “o bilíngue dispõe de recursos que não estão acessíveis aos monolíngues para constituir atividades verbais socialmente significativas.” (AUER 1995, citado por GARCÍA, 2009, p. 48, tradução nossa)<sup>148</sup>. Os alunos não se enxergam “movendo-se simultaneamente ao longo do continuum de duas línguas.” (GARCÍA e WEI, 2014, p. 69, tradução nossa).

Apesar da visão desfavorável para suas práticas de linguagem, nas aulas observadas, verificou-se que quando os alunos utilizam a expressão “*How do you say X in English*”, expressão que faz parte da linguagem de sala de aula, suas práticas híbridas não denotam déficit linguístico, ao contrário, a estrutura linguística serve, na teoria da translinguagem – como afirma García (2009) – de *scaffolding* (andaime) ou estratégia de negociação para a aprendizagem bilíngue. Dessa forma, “*How do you say X in English*” funciona como um sinalizador, um recurso comunicativo que possibilita a hibridez linguística pelos alunos em sala de aula, auxiliando no desenvolvimento de conceitos referentes aos temas que estão sendo discutidos nas aulas de ensino baseado em conteúdo.

Além disso, a estrutura funciona também como um dispositivo de fluidez nas interações discursivas. Impressionou o fato de que, logo após os alunos recorrerem à língua portuguesa, conseguirem concluir seus atos comunicativos em língua inglesa, demonstrando que existe um único repertório linguístico (GARCÍA e WEI, 2014; PENNYCOOK, 2008; BUSCH, 2012 e CANAGARAJAH, 2011. p.2, citados por MEGALE e CAMARGO, 2015), termo ancorado na teoria de translinguagem, e não duas línguas funcionando separadamente. Os excertos em que tal fato foi constatado traziam linguagem acadêmica e foi perceptível que os alunos exerceram sua bilinguagem por meio de práticas translíngues, uma vez que seu conhecimento pode ser expressado nas línguas que fazem parte de seu repertório linguístico, favorecendo o desenvolvimento de conceitos trabalhados.

De fato, as duas línguas ou mais línguas do indivíduo bilíngue são ativadas ou desativadas de acordo com a demanda social ou contextual (GARCÍA & WEI, 2014). Foi também verificado que, em alguns excertos em que não houve o uso de práticas translíngues, a comunicação foi prejudicada e as intenções comunicativas dos alunos poderiam ter sido melhor alcançadas.

---

<sup>148</sup> Auer, P. “**The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach.**” In L. Milroy and P. Muysken (eds). **One Speaker, Two Languages: Cross - disciplinary Perspectives on Code-switching.** Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

Os excertos também demonstraram que, ao utilizar todo o seu repertório linguístico, observa-se que os alunos colocam em prática sua “competência performática” (CANAGARAJAH, 2013b, p.173), adaptando-se às situações comunicativas e a seus interlocutores, usando todos os seus recursos disponíveis com criatividade, intencionalidade e estrategicamente para atingir seus objetivos de comunicação. Para tanto, nas interações orais, além de recursos linguísticos, os alunos utilizam linguagem corporal.

Para que se possa instituir uma visão mais favorável de translinguagem e de repertório linguístico perante os alunos, faz-se necessária uma alteração na forma como o próprio professor de inglês explana o uso desse recurso, levando em conta os pressupostos da translinguagem de forma que seja inteligível aos discentes.

Geralmente é dito aos alunos pelos docentes que “*How do you say X in English*” trata-se de expressão utilizada quando não se sabe o significado de uma palavra na língua adicional. O que pode ser trabalhado com os alunos é justamente o oposto, que essa expressão realmente funciona como *scaffolding* (andaime), segundo a teoria da translinguagem, em vez de ser reiterado com eles que há sempre deficiência linguística ao utilizá-la (desconhecer um certo vocábulo na língua inglesa). De uma forma mais palpável, poderia ser construído – com os discentes – que a ideia de andaime remete a alavancar (*leverage*), favorecer o desenvolvimento não só linguístico do aluno, mas também o desenvolvimento de conhecimento de novos conteúdos, já que o material didático adotado pela Escola traz a proposta de CBI.

Como o *How do you say X in English* faz parte das estruturas linguísticas corriqueiras utilizadas em sala de aula e, geralmente, são dispostas em cartazes para lembrar os alunos de seu uso, uma outra possibilidade seria incentivar os alunos a recriar o conceito de andaime juntamente com a referida expressão, com vistas a desconstruir a imagem de déficit linguístico que se criou. Nesse sentido, tal atividade poderia ser uma forma para que os alunos passassem a enxergar suas práticas de linguagem híbridas como favoráveis e compreendessem que a construção de sentidos no momento da comunicação é primordial.

No que concerne às percepções dos alunos sobre as práticas híbridas nas aulas de CBI, houve nessa parte da pesquisa, a formulação de duas subperguntas aos três grupos compostos de quatro alunos cada: (I); os alunos julgam utilizar a hibridez de linguagem com mais frequência em suas interações orais durante as

aulas de CBI? e (II) eles julgam que as práticas de linguagem híbridas os auxiliam a assimilar melhor os temas de outras áreas de conhecimento?

Com relação à primeira pergunta, há o comentário dos alunos de que dominar um conteúdo de ciências em português não garante que esse mesmo conhecimento possa ser demonstrado em inglês. Isso acontece por falta de bagagem linguística na língua adicional para poder expressar o que se sabe sobre ciências por meio do inglês.

Mencionou-se, também, que se recorre mais ao português nas aulas de inglês nas quais a linguagem acadêmica se faz presente e, como exemplo, foi mencionado o tema “ciclo da vida”, conteúdo esse que apresenta estruturas linguísticas mais complexas. Há, também, o relato de que quando se aprende um conceito em português anteriormente à aula de língua inglesa, esse contato auxilia a entender aquele conteúdo em inglês.

Segundo os alunos, existe transferência entre os conceitos aprendidos entre todas as línguas que fazem parte de seu repertório. Assim, quando eles estudam o mesmo conteúdo em português, isso ajuda também a entender aquele conteúdo em inglês. O oposto também é verdadeiro, como no caso do tema planetas, que foi primeiramente aprendido em língua inglesa e depois em português. A língua espanhola também é mencionada, pois por ser parecida com o português, na opinião dos alunos, auxilia na aprendizagem dos conteúdos. Dessa forma, indo além da afirmação de Dworin (2003)<sup>149</sup>, citado por Vilassanti (2016), que existe transferência bidirecional entre as línguas do repertório do docente bilíngue, há transferência polidirecional, considerando que todas as línguas que o aluno possui (português, inglês, espanhol) compõem seu arsenal linguístico. Da mesma forma, os conhecimentos gerais também são transferíveis de acordo com os relatos dos alunos.

Somente um dos grupos pontuou que nas aulas de CBI não necessitam recorrer a práticas híbridas e que a aula de inglês é uma “aula normal”, sendo que os discentes respondem aos comentários da professora também por meio da língua inglesa sem maiores dificuldades. Entretanto, os outros dois grupos demonstram perceber que as habilidades requeridas deles nas aulas em que há conceitos

---

<sup>149</sup> Dworin, J. **Insights into biliteracy development: toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy**. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2 (2), 2003, p. 171-186

referentes à área de ciências são mais complexas, uma vez que são carregadas de conteúdos. Tal constatação foi verificada durante as aulas em que os alunos preencheram o livro de exercícios referente ao teste internacional de Cambridge, que traz como proposta a abordagem comunicativa/funcional. Em nenhuma das aulas assistidas pela pesquisadora, os alunos utilizaram práticas de linguagem híbridas, pois o material não propicia discussões acerca de áreas de conhecimento, apenas funções relacionadas à vocabulário básico, como descrição física, preferências, entre outras.

No que concerne às práticas híbridas possibilitarem uma maior assimilação dos conteúdos trabalhados nas aulas de língua inglesa, alguns alunos expuseram que se estudarem um determinado conteúdo primeiramente em português e depois em inglês, isso contribui para a aprendizagem sobre a área de conhecimento que está sendo trabalhada. Além disso, o uso do português possibilita aos alunos se expressarem melhor. Os alunos também relatam que quando aprendem algo em inglês, também lhes dá acesso ao conhecimento prévio, a base necessária para participarem das aulas em que conteúdos estão sendo trabalhados, sendo que “soltam um pouco de inglês” nas aulas ministradas por meio do português.

Um fato recorrente nos excertos foi que existe a visão monoglóssica por parte dos alunos com relação a suas práticas de linguagem híbridas e que não são favoráveis a utilizar o português nas aulas de inglês. Eles afirmam que se alguém, em sala de aula, deseja expressar-se por meio do português, que o faça nas aulas que são ministradas por meio da língua portuguesa, ou seja, para saber inglês faz-se necessário ter acesso ao inglês e não à língua portuguesa, mesmo que o conteúdo seja de difícil compreensão.

Pontuou-se, também, que falar uma língua na aula em que outra língua está sendo utilizada não ajuda os discentes a se desenvolverem linguisticamente, somente facilita a aquisição do conteúdo, pois não estariam praticando a língua adicional ou se esforçando para falar por meio dessa. Além disso, a recorrência dessa língua em sala de aula atrapalha o desenvolvimento da fluência no inglês. Os alunos reiteram que o português auxilia, porém no sentido de assimilação do conteúdo que está sendo aprendido, mas que o desenvolvimento linguístico é prejudicado. Assim, fica perceptível que a maioria dos alunos considera que estudar o mesmo conteúdo em três momentos diferentes (nas aulas de inglês, português e

espanhol) é bem visto por eles, todavia, o léxico de cada língua deve ser explorado na respectiva aula daquela língua, sem haver hibridismo linguístico.

Nessa perspectiva, apesar de não refutarem totalmente a ideia de se expressar em português, nas aulas de inglês, preferem utilizar várias estratégias como paráfrase, pedem à professora pelo vocabulário na língua adicional ou descrevem a palavra por meio da língua inglesa.

Frente aos relatos dos alunos sobre a relação conteúdo e línguas de seu repertório linguístico, considera-se ser importante repensar a translinguagem como prática de linguagem a ser incentivada neste contexto, já que eles consideram que seja prejudicial terem a flexibilidade de utilizarem quaisquer línguas de seu repertório para entender os conteúdos apresentados nas aulas de CBI, mesmo que os conceitos sejam de difícil entendimento.

Contudo, sabe-se que a aplicação da translinguagem como abordagem pedagógica ainda parece remota em contextos de EBE, posto que, nas maioria das vezes, ainda que nesse tipo de educação o currículo contém um número maior de aulas de língua inglesa e também de áreas de conhecimento ensinadas por meio dessa, os alunos não estão imersos na língua adicional em uma grande parte do período escolar ou têm contato intenso com essa em âmbito externo à escola, como nos contextos multilíngues em que a língua adicional é o meio de comunicação também fora dos muros da escola.

Dessa forma, ir além do uso da expressão *How do you say X in English* e discutir um texto de língua inglesa em português e depois ler e escrever na língua adicional, como propõe a translinguagem, parece tirar um tempo precioso de acesso do aluno à língua de sua menor dominância. Ao mesmo tempo, como explica Baker (2011)<sup>150</sup>, citado por García (2014, p.75), “ler e discutir um tópico em uma língua e escrever em outra língua significa que os conteúdos precisam ser processados e ‘digeridos’”. Os alunos participantes desta pesquisa não consideram tal possibilidade.

Todavia, como eles estão aprendendo conteúdos por meio da língua adicional, podem ser favorecidos por tal prática, uma vez que está sendo

---

<sup>150</sup> Baker, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 5th edn (Bristol, UK: Multilingual Matters), 2011.

desenvolvida nos discentes, conforme aponta Cummins (1984a, 1984b)<sup>151</sup>, citado por Baker (2001) proficiência linguística acadêmica cognitiva (CALP), possibilitando aos alunos que demonstrem entendimento e compreensão de termos acadêmicos. Como constatado nesta pesquisa, os alunos relataram que aprender os mesmos conteúdos em quaisquer das línguas estudadas na escola é benéfico, entretanto, utilizar práticas híbridas durante essas aulas é prejudicial.

Sara Vogel, pesquisadora do projeto educacional intitulado *CUNY - New York State Initiative on Emergent Bilinguals (CUNY - NYSIEB)*, que estuda os entendimentos sobre a teoria da translanguagem e sua interação com a prática, proferiu no *BEST - Bilingual Education Summit*<sup>152</sup>, em São Paulo, no ano de 2017, uma palestra sobre as práticas translíngues estabelecidas em escolas bilíngues americanas. Ao final da palestra, a pesquisadora foi questionada sobre como a translanguagem enquanto prática pedagógica poderia garantir que o aluno brasileiro obteria alto nível de conhecimento linguístico na língua adicional, visto que a língua de contato fora da escola é o português. Pese-se que os alunos nas realidades de educação bilíngue de elite em nosso país são submetidos a testes internacionais de língua inglesa e tais exames não atendem a perspectiva da translanguagem. Nenhum destes testes permite aos alunos que se expressem em sua língua de origem, ao contrário, os alunos precisam demonstrar alto nível de conhecimento linguístico, exclusivamente pelo viés das línguas adicionais. Respondendo ao questionamento da participante em questão, a referida pesquisadora ponderou que, mesmo assim, não se deve evitar as práticas translíngues em sala de aula, pois – ao impedi-las – nega-se aos alunos um olhar inclusivo de todas as línguas que compõem sua bilingualidade.

Canagarajah (2011a) aponta que “temos um longo caminho para o desenvolvimento de uma taxonomia de estratégias de translanguagem e também como teorizar essas práticas.” (CANAGARAJAH, 2011a – citado por GARCÍA e WEI, 2014, p. 91 –, tradução nossa)<sup>153</sup>. Por essa razão, mais pesquisas precisam ser

---

<sup>151</sup> CUMMINS, J., **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984a. CUMMINS, J. **Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students**. In C. RIVERA (ed.), **Language Proficiency and Academic Achievement**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984b.

<sup>152</sup> Para obter mais informações, acesse <http://www.venhaparabest.com/>

<sup>153</sup> CANAGARAJAH, S. **Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy**. *Applied Linguistics Review*, 2011, 2, p. 1-28.



realizadas em âmbito de Educação Bilíngue de Elite, nas aulas de CBI, em que grupos de aprendizes tenham acessos distintos à essas práticas (alguns com acesso às práticas da translanguagem e outros sem essa possibilidade) e buscar aferir como é o desenvolvimento linguístico e conceitual desses alunos, já que a aquisição da língua adicional se dá por meio de conteúdos que requerem deles expressar conhecimentos profundos acerca de diversos tópicos, ainda em tenra idade.

A translanguagem em âmbito educacional precisa, segundo García e Wei (2014), ser planejada para que o repertório dos alunos possa ser acessado em diferentes momentos, sempre definido pelo professor, com objetivos claros a serem traçados e atingidos. Os pesquisadores exploram a relação entre translanguagem e pedagogia, especificamente a translanguagem direcionada pelo professor (*teacher directed translanguaging*), que tem sido aplicada em diferentes contextos de salas de aula para professores que lecionam para adolescentes e, principalmente, para aqueles envolvidos no ensino de aulas baseadas em conteúdos. Assim, a translanguagem pode ser conduzida ao nível discursivo e utilizada como estratégia pedagógica.

A proposta trazida pela translanguagem possibilita criar em sala de aula um tipo de educação bilíngue dinâmica e heteroglóssica, que considera todas as interrelações linguísticas preparando os dicentes para a realidade multilinguística do mundo contemporâneo em que não há amarras ou impedimentos linguísticos, onde o que importa é construir sentidos a todo momento. Obviamente, os alunos precisam ter acesso à linguagem acadêmica, pois o mundo externo à sala de aula assim requer, e a translanguagem possibilita que esses conteúdos se tornem inteligíveis e também que os alunos emergentes possam ter voz, expressando seus conhecimentos.

Desse modo, a integração de todas as línguas que habitam o repertório linguístico dos alunos, durante as aulas com objetivos claros traçados pelos professores, poderia conduzir à uma ampliação de oportunidades de aprendizagem com criatividade e criticidade. Nessa proposta, os professores podem usar a linguagem de forma flexível para promover o aprendizado dos alunos, auxiliando-os a desenvolver conceitos acadêmicos e também linguísticos, com o objetivo de levá-los a pensar de forma crítica sobre suas práticas de linguagem.

Um outro ponto seria conscientizar os discentes de que rever os mesmos conteúdos em diferentes línguas e poder discorrer sobre esses utilizando todo o seu repertório linguístico, independentemente da aula em que estejam, sem uma concepção separatista, é bastante benéfico de acordo com a teoria da translinguagem, pois essa se caracteriza como prática discursiva, mostrado-se facilitadora de um aprendizado mais eficaz. Isso visto que contribui para maximizar as possibilidades de interação, ampliando o repertório linguístico e de construção de sentidos dos alunos, à medida que novas práticas, “categorizadas como sendo de padrão acadêmico”, vão sendo incluídas (GARCÍA e WEI, 2014, p.92, tradução nossa). Quando os alunos bilíngues são encorajados a usar todas as suas habilidades linguísticas para discutir e refletir sobre conceitos, eles são capazes de ganhar uma compreensão profunda de novos conteúdos.

Observa-se que, no contexto investigado, a translinguagem se faz presente, porém não é legitimada como estratégia que promova, em vários âmbitos, a aprendizagem e fluidez comunicativa. É essencial buscar formas de instituir essa abordagem, pois quando os alunos utilizam práticas híbridas, independente da aula em que estejam tendo, existe a oportunidade de expandir não somente seu conhecimento linguístico, mas também seu conhecimento de mundo.

Uma limitação importante deste trabalho diz respeito a não terem sido aprofundadas as políticas educacionais linguísticas, que ditam, muitas vezes, como o ensino aprendizagem de línguas deve acontecer, trazendo impactos para dentro das salas de aula. Também não foi investigada qual seria a visão dos professores sobre as práticas híbridas de seus alunos, se são favoráveis ou não a essas e se há respeito por parte deles às normas instituídas por uma política monoglóssica dentro da Escola.

Nessa perspectiva, pesquisas que também tivessem como foco esses temas poderiam contribuir para uma mudança que levasse as escolas bilíngues de elite a considerar a translinguagem como recurso pedagógico, afinal, como afirma García e Wei (2014), “a diferença entre optar por uma abordagem bilíngue em educação ou uma abordagem translíngue em educação, embora sutil, é transformadora.” (GARCÍA e WEI, 2014, p. 70, tradução nossa).

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. M.; AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L. **Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/281285824\\_A\\_Estrategia\\_de\\_Triangulacao\\_Objeticos\\_Possibilidades\\_Limitacoes\\_e\\_Proximidades\\_com\\_o\\_Pragmatismo](https://www.researchgate.net/publication/281285824_A_Estrategia_de_Triangulacao_Objeticos_Possibilidades_Limitacoes_e_Proximidades_com_o_Pragmatismo)
- ALBERT, M.; OBLER, L. **The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism**. New York: Academic Press, 1978.
- AMORIN, R. **Code switching in student-student interaction; functions and reasons!** Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto - Vol. 7, 2012, p. 177-195. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10749.pdf>
- ARIFFIN, K. **Code-switching as a Communication Device in Conversation**. Malásia: Universiti Teknologi MARA - Shameem Rafik-Galea Universiti Putra Malaysia, p. 1-19. Disponível em: <http://www.crisaps.it/newsletter/Winter%202009%20Ariffin.pdf>
- AVERY, T. S. **The Pedagogical Potential of Codeswitching**. Research Gate, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Thomas\\_Avery/publication/280931418\\_The\\_Pedagogical\\_Potential\\_of\\_Codeswitching/links/55cc3cad08aeb975674c83ca/The-Pedagogical-Potential-of-Codeswitching.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Avery/publication/280931418_The_Pedagogical_Potential_of_Codeswitching/links/55cc3cad08aeb975674c83ca/The-Pedagogical-Potential-of-Codeswitching.pdf)
- BACK, A. C. P.; SILVA, S. N. **Uso de língua materna na interação professor/aluno durante as aulas de língua estrangeira: uma prática necessária**. Revista Travessias, 2011, Ed. XIII- ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5764>.
- BAKER, C. **Foundation of bilingual education and bilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 1997.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3 ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BAKHTIN, M. **Dialogic Imagination: Four Essays** (Austin, TX: University of Texas Press), 1981.
- BARREDO, I. M. **Pragmatic functions of code-switching among basque-spanish bilinguals**. University of Illinois, Urbana- Champaign. Disponível em: <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/04/Munhoa.pdf>
- BAUMVOL, L; SARMENTO, S. **A Internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução**. Florianópolis: Echoes, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313794754>

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development-language, literacy, & cognition.** Cambridge University Press, New York, 2001.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRADFORD, A.; BROWN, H. **CBI, CLIL & EMI: Differing Approaches and Goals.** Japan Association for Language Teaching – 42<sup>nd</sup> Annual International Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Exhibition, nov. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315667104\\_CBI\\_CLIL\\_EMI\\_Differing\\_Approaches\\_and\\_Goals](https://www.researchgate.net/publication/315667104_CBI_CLIL_EMI_Differing_Approaches_and_Goals).

BRAGA C. F.; TUZZO, S. A. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/936>

BRINTON, D. M.; CELCE-MURCIA, M.; SNOW, M. A. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Sherrise Roehr, Boston, 2014.

CAMARGO. H.R.E.D. **Duas línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês.** Campinas, SP: [sn], 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269687>

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations.** London and New York: Taylor & Francis Group, 2013.

CASTAÑEDA, A. M. M.; MARIN, C. D. M. **The Pragmatic Components in professor and students code-switching in content based subjects in a licenciatura program.** Trabajo de grado presentado como requisito parcial para obtener el título de Licenciado en la Enseñanza de la Lengua Inglesa Universidad Tecnológica de Pereira – Facultad de Bellas Artes y Humanidades – Licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa Pereira, 2011. Disponível em: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2607/4042M977.pdf?sequence=1>

CAVALCANTE, R. de Castro. **Andaime como estratégia pedagógica para o ensino de língua estrangeira na educação infantil.** Educere, VII Congresso Educacional em Educação. PUC PR, 2015.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** DELTA, São Paulo, v.15, n. especial, 1999, p. 385-417.

CHAMOT, A. U; HOLLIE, S.; MADO, J. D. **Keystone.** Pearson Longman, 2013.

CRAWFORD, J. **A war with diversity: US language policy in an age of anxiety.** Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS J., YEE-FUN E.M. **Academic language**. In: Cummins J., Davison C. (eds) **International Handbook of English Language Teaching**. Springer International Handbooks of Education, vol 15. Springer, Boston, MA, 2007. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-46301-8\\_53](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-46301-8_53)

DEARDEN, J., **English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: fase 1**. Department of Education, University of Oxford, 2014.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf).

FIGARO, R. **A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho**. Revista Fronteiras – Estudos midiáticos 16(2), p. 124-131 maio/agosto 2014.

GARCÍA, N. Flores, & M. Spotti (Eds.). **Handbook of language and society**. New York and Oxford: Oxford University Press. Zentella, A. C. Growing up bilingual. Malden, MA: Blackwell, 1997.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century. A global perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. **‘Educating New York’s bilingual children: Constructing a future from the past’**. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 14:2, 2011a, p. 133-153.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, O.; KLEIN, T. **Translanguaging with multilingual students**. New York. Routledge, 2016.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE-Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

GUMPERZ, J.J.. E Hernández Chávez. **“Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction”**, in J.J. Gumperz (ed). Language in social groups. Stanford. Stanford University Press, 1992, p. 311-39.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HASENOVÁ, D. **CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers**. Nitra: Constantine the Philosopher University. 282 s, 2015. ISBN 978-80-558-0889-5.

KARIM, A.; RAHMAN, M. **Revisiting the Content-Based Instruction in Language Teaching in relation with CLIL: Implementation and Outcome**. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, Vol. 5 No. 7, 2016. Australian International Academic Centre, Australia. Disponível em: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/2848/2418>.

KRACHRU, B. **“code-mixing as a communicative strategy in India”**, in J. E. Alatis (ed.), **International dimensions of biligual education**, Washington DC, Georgetown university Press, 1978, p. 107-24.

LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques & principles in language teaching**. Oxford University Press, Oxford, 2011.

LASAGABASTER D. **The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective**. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 6(2),2013, p. 1-21. Disponível em: [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster\\_the\\_use\\_of\\_l1\\_in\\_clil\\_classes.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_the_use_of_l1_in_clil_classes.pdf)

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf)

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. **Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, p.9-24. Disponível em: [https://www.academia.edu/33201091/CAMINHOS\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_BIL%C3%8DNGUE\\_NO\\_BRASIL\\_PERSPECTIVAS\\_DA\\_LINGU%C3%8DSTICA\\_APLICADA\\_ELITE\\_BILINGUAL\\_EDUCATION\\_IN\\_BRAZIL\\_PERSPECTIVES\\_FROM\\_APPLIED\\_LINGUISTICS](https://www.academia.edu/33201091/CAMINHOS_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_BIL%C3%8DNGUE_NO_BRASIL_PERSPECTIVAS_DA_LINGU%C3%8DSTICA_APLICADA_ELITE_BILINGUAL_EDUCATION_IN_BRAZIL_PERSPECTIVES_FROM_APPLIED_LINGUISTICS)

LIN, A.M.Y. **Classroom code-switching: Three decades of reasearch**. Applied Linguistics Review, 4 (1), 2013, p.195-218. Disponível em: [https://www.academia.edu/3734255/Classroom\\_code-switching\\_Three\\_decades\\_of\\_research](https://www.academia.edu/3734255/Classroom_code-switching_Three_decades_of_research)

LINCOLN, Y. S., e E. G. Guba, **“Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences”**, em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), **The Landscape of Qualitative Research – theories and issues**, 2.ª ed., Sage, 2003, p. 253-291.

LITTLEWOOD, W., & Yu, B. **First language and target language in the foreign language classroom**. Language Teacher, 2001, 44, p. 64-77.



LUCENA, M. I.P; CARDOSO, A.C. **Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue**. Calidoscópio Vol. 16, n. 1, p. 143-151, jan/abr 2018 Unisinos. Disponível em: file:///C:/Users/2747/Downloads/14690-60746739-1-PB.pdf

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e transcultural**. In: Bortoni-Ricardo, S. M.; Cavalcanti, M. C. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 67-94.

MAKONI, S., Pennycook, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

MATURANA; H., VARELA, F. [1st edn 1973, rev. edn of 1987] **The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding** (Boston and London: Shambhala), 1998.

MEGALE, A. H; CAMARGO, H. R. E.; **Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI**. Revista Tabuleiro de Letras, PPGE – Salvador, Vol.: 09; nº. 01, p. 04-18, Junho de 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1353/0>

MELLO, H. A. B. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

MELLO, H. A. B. **Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL**. Universidade Federal de Goiás, 2005 – Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982005000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100009)

MELLO, H. A. B. **Educação Bilíngue: uma breve discussão**. Universidade Federal de Goiás, 2010 – Horizontes da Linguística Aplicada, v.9,n.1,p.118-140, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898>

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - 141 f. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06062009-162434/pt-br.php>

MOZZILLO, I. **O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue**. Universidade Federal de Pelotas PAPIA, 19, p.185-200. Disponível em: <http://revistas.fllch.usp.br/papia/article/download/2015/1836>.

MULLON, K. B. G. **A oferta de ensino bilíngue nos anos iniciais de escolarização: um estudo sobre políticas linguísticas**. 4º Encontro Rede Sul de Letras – UNISUL, Palhoça, 2016.

NETO, M. E. C. **Bilinguismo e bilingualidade: uma proposta de estudo de redes sociais em comunidades japonesas na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado/UFF - UFF. Anais do V Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, nº 1, 2014. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/327396448/144-220-1-PB>

OLIVEIRA, Porto Renata S. **Code-switching: Perspectivas Multidisciplinares**. Dissertação de Mestrado. 2006, PUC, Rio de Janeiro

PENNYCOOK, A. **Translingual English**. Australian review of applied linguistics, volume 31, number 3, 2008 Monash University Express.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London and New York: Routledge, 2010.

PFAFF, C. **Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish- English**, language 55, 1979, p. 291-318.

PIATT, B. **Only English?: law and language policy in the United States**. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 1990.

PIRES, V. O. D.D. **Andaimento coletivo no ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. PPG em Lingüística Aplicada - Mestrado em Lingüística Aplicada - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

POLLARD, S. **The Benefit of Code Switching within a Bilingual Education Program**. Illinois Wesleyan University, 2002. Disponível em: [https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1002&context=hispstu\\_honproj](https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1002&context=hispstu_honproj)

POPLACK, S. **“Sometimes I’ll start a sentence in English em español: Toward a typology of code-switching”**, Linguistics, 1980, 18, 581-616.

PORTO, R. S. **Os estudos sociolingüísticos sobre o code-switching: uma revisão bibliográfica**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_os\\_estudos\\_sociolinguisticos\\_sobre\\_o\\_code\\_switching.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_os_estudos_sociolinguisticos_sobre_o_code_switching.pdf)

RICHARDS, J. **Interchange**. Third Edition – Cambridge: CUP, 2005.

ROCHA, C. H. **Ensino de língua inglesa na contemporaneidade; diálogos entre pratica translíngue e a teoria bakhtiniana**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>

RODRIGUES, R. M. **A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 2, v.2, n.2, p. 84-100. Ago/dez, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/996e/bf6e8487c71147c4bc3d033a8082ceff96bc.pdf> em 13/5/2017.

SAMBOU, A. **Functional Approach to applied language teaching**. Université Gaston Berger, Senegal .2012 Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli | V.1., N.2., DEZ. 2012, p. 161-182. Disponível em: <[http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Aly\\_SAMBOU\\_MACABEA\\_Functional\\_approach\\_t o\\_ALT.pdf](http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Aly_SAMBOU_MACABEA_Functional_approach_t o_ALT.pdf)>

SÁNCHEZ, R. **Chicano discourse**, Rowley, Newbury House, 1983.

SCOTTON, C., W. Ury, “**Bilingual strategies: The social functions of code-switching**”, international Journal of the Sociology of Language, 1977, 13, 5-20.

SERT, O. **The Funtions of Code Switching in ELT Classrooms**. Hacettepe University (Ankara, Turkey), 2005. The Internet TESL Journal, Vol. XI, No. 8, August 2005. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>

SILVA, S. N.; BACK, A. C. D. P. **Uso de língua materna na interação professor/aluno durante as aulas de língua estrangeira: uma prática necessária**. Revista Travessias, 2011 Ed. XIII- ISSN 1982-5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5764>

SKIBA, R. **Code Switching as a Countenance of Language Interference**. The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 10, October 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>

VILLALOBOS, O. B.; **Content-Based Instruction: A Relevant Approach of Language Teaching**. Universidad de Costa Rica (UCR); 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/2747/Downloads/Dialnet-ContentBasedInstruction-5181354%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/2747/Downloads/Dialnet-ContentBasedInstruction-5181354%20(3).pdf)

VILLASANTI, A. S. R. **Monolingual policies in the EFL/bilingual classroom: teachers' perceptions of and beliefs about L1/L2 use**. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2016 Urbana, Illinois. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/90593>

WIELEWICKI, V.H. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):27-32, 2001.

YOUKHANA, S.; **Code-switching in the E.F.L. Classroom**. Projekt i engelska 15 hp inom Språkvetenskap Lärarutbildningen Höstterminen, 2010, p. 1-41. Disponível em: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:404799/FULLTEXT02.pdf>

## APÊNDICE 1 – ENTREVISTAS

### GRUPO 1

Pesquisadora – Como vocês sabem, meu nome é Patrícia Dias, e estou realizando uma pesquisa na área de estudos linguísticos da Universidade Federal do Paraná, cujo tema é: alternância de línguas na aprendizagem baseada em conteúdos em educação bilíngue, por que os alunos alternam as línguas? Os objetivos deste estudo são pesquisar os momentos em que acontecem a alternância ou mudança de línguas e as razões pelas quais essa alternância acontece. Informo ainda que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhes identificar será mantida em sigilo. Gostaria de lhes fazer algumas perguntas e ao respondê-las peço a vocês que conversem entre si sobre sua opinião acerca do que está sendo perguntado. Não há respostas certas ou erradas, por isso sintam-se à vontade para trocarem ideias e informações, pergunta a pergunta, sendo que eu interferirei quando necessário for, peço que antes que cada um de vocês diga em que série iniciou seus estudos na escola e então iniciarei as perguntas.

Aluno 1 – Eu.

Patrícia – Quando você começou a estudar na escola?

Aluno 1 – Eu comecei a estudar desde o nível D.

Pesquisadora – Muito obrigada.

Aluno 2 – Eu também, desde o nível D.

Aluno 3 – Desde o sexto.

Aluno 4 – Do... desde o segundo.

Pesquisadora – Tá, a primeira pergunta é assim, podem conversar entre vocês, tá?! Esqueçam que eu estou aqui. Vocês alternam as línguas Inglês e Português durante as aulas de língua Inglesa?

Aluno 1 – Sim... yes... sim... aham

Aluno 3 – Sim.

Aluno 4 – (...) (faz um sinal de mais ou menos)

Aluno 2 – Em Espanhol também né.

Aluno 1 – Em Inglês.

Aluno 2 – Em Espanhol também a gente alterna, às vezes Espanhol com Inglês.

Aluno 1 – Espanhol...

Aluno 3 – É.

Aluno 1 – Espanhol e Inglês é onde a gente mais alterna.

Aluno 3 – Porque a gente aprendeu espanhol ano passado... porque a gente aprendeu Espanhol o ano passado daí a gente confunde o Inglês com Espanhol.

Aluno 1 – É

Aluno 3 – Porque, tipo, Inglês a gente já sabe mais então a gente confunde.

Aluno 1 – É, às vezes também a gente fala Espanhol e Inglês, as vezes no Inglês a gente fala Português (?), a gente confunde.

Pesquisadora – Mas vocês misturam as três línguas?

Aluno 2 e 3 – Não.

Aluno 1 – Aham

Pesquisadora – Às vezes?

Aluno 3 – É (...)

Aluno 2 – Mais o Espanhol que o Inglês né mas...

Aluno 3 – É

Aluno 1 – É isso.

Pesquisadora – E por que que vocês acham que misturam mais Espanhol que o Inglês?

Aluno 4 – Porque o Espanhol, ele é mais parecido com o Português porque ele vem do Latim e o Inglês ele vem do... ele não vem parecido com o Latim.

Aluno 3 – Espanhol mais porque a gente aprendeu ano passado, daí tipo, ‘Por que’ a gente solta um ‘Why’ (...)

Aluno 1 – Ou a gente não lembra da palavra e a gente fala.

Aluno 3 – A gente fala Inglês às vezes porque... não sei... porque a gente não sabe a palavra em Espanhol ou Português.

Aluno 1 – É, a gente tá aprendendo né.

Pesquisadora – Tá, vocês estão iniciando esse ano em Espanhol. E em que situações vocês alternam as línguas? O que que vocês se lembram? Por que que vocês trocam de língua, por exemplo, nas aulas de inglês, agora especificamente, vocês falam Português?

Aluno 4 – Quando a gente não sabe, aí a gente fala, pergunta pra professora, daí ela... como é que eu posso dizer? A gente pergunta pros amigos, daí a gente fala em Português.

Aluno 2 – Às vezes... às vezes eu fazia uma brincadeira de perguntar “*because*” em vez de “*why*” (é que a professora...)

Pesquisadora – Como é? Repita por favor, que eu não entendi essa parte.

Aluno 2 – A gente, eu, trocava o “*because*” com o “*why*”, só por brincadeira mesmo.

Pesquisadora – Ah, então para fazer uma graça na aula vocês também falam, usam o Português. Por mais alguma razão?

Aluno 1 – Eu acho que tipo, é, eu acho que é, igual o (aluno 4) falou é, quando a gente não sabe aquela palavra a gente fala em outra língua assim.

Pesquisadora – E tem mais uma outra razão, que vocês usem o Português? Que vocês se lembrem?

Aluno 4 – Porque tem algumas palavras, digamos que em Inglês, tem umas palavras é meio parecidas, tipo, que só o final muda, daí a gente tenta... daí a gente tenta descobrir como é que é a palavra só muda no final. E o sotaque um pouco.

Aluno 1 – É.

Aluno 2 – É o sotaque.

Aluno 1 – É o sotaque também.

Aluno 3 – A gente também, as vezes a gente confunde porque daí a gente não sabe, daí a gente quer inventar assim, porque algumas palavras em Português e Inglês são parecidas e daí as vezes a gente quer inventar uma palavra que não é parecida pra ser parecida.

Aluno 1 – É... Isso.

Pesquisadora – Mais uma pergunta: vocês acreditam que nas aulas de língua inglesa que envolvem temas de outras áreas de conhecimento, por exemplo, as aulas de Inglês que têm texto de ciências ou um texto de estudos sociais, vocês tendem, vocês alternam mais as línguas, vocês usam mais o Português nesses textos que são mais científicos ou que trazem informações mais acadêmicas?

Aluno 2 – Eu tenho muita dificuldade né.

Aluno 4 – Eu não, eu tento ao máximo falar em (português?)

Aluno 2 – Tenho dificuldade pra escrever porque, é daí eu sei mais, é sobre... sobre ciências, entre aspas, exemplo né, ciências eu sei, eu estudei ciências com Português não com Inglês.

Aluno 1 – É, matemática, língua portuguesa.

Aluno 3 – Até por a gente ter estudado a mesma coisa em Português, ajuda a gente a entender em Inglês, porque daí a gente já sabe as palavras e é repetitivo, aí a gente consegue entender melhor.

Aluno 1 – É, Português e Espanhol...

Aluno 3 – Quando a gente já viu o assunto em Português.

Aluno 1 – É, Português e Espanhol também é meio parecido então facilita.

Pesquisadora – E vocês acham que essas aulas, por exemplo, que tragam muito texto em ciências, fala sobre um assunto de ciências, vocês acham que se vocês puderem, durante a fala em Inglês, mudar pro Português vocês se expressam melhor e vocês aprendem melhor?

Aluno 4 – Acho que não porque...

Aluno 1 – Acho que não.

Aluno 4 – A gente não tá aprendendo, a gente só tá falando o que a gente sabe.



Aluno 1 – É, a gente tá falando mas não tá aprendendo o correto né.

Aluno 4 – A gente sabe que a gente não tá aprendendo, a gente só tá...

Aluno 2 – Revisando né...

Aluno 4 – Não, a gente tá aumentando o que a gente não sabe, o que a gente não sabe o errado, daí quando for uma coisa decisiva fica ruim (...)

Aluno 1 – Isso

Pesquisadora – Uma última pergunta: vocês acreditam que alternância de línguas auxilia os alunos a assimilarem melhor, a aprenderem melhor os temas de outras áreas de conhecimento como ciências e estudos sociais ensinados por meio da língua inglesa? Vocês acham que vocês podendo usar o Português durante as aulas de Inglês ajudaria vocês a aprenderem mais ciências e mais estudos sociais?

Aluno 2 – É, eu acho que se você fazer primeiro Português e de fazer em Inglês assimilava mais.

Aluno 1 – É, eu acho que sim.

Aluno 2 – Você consegue ter mais noção sobre a matéria.

Pesquisadora – E se vocês tiverem produzindo, por exemplo, vocês querem falar, por exemplo, que... um exemplo assim... que lá na NASA os astronautas utilizam vestimentas diferenciadas, por exemplo, vocês querem falar isso em Inglês.

Aluno 4 – Aí quando vai na aula de Português tenta.

Pesquisadora – Não. Vocês estão na aula de Inglês, entende? E vocês querem falar isso em Inglês, vocês acham que se vocês puderem usar de vez em quando Português pra se expressar, isso ajuda vocês a aprenderem mais e a se expressarem melhor?

Aluno 2 – Sim.

Aluno 3 – Sim, mas também pedir... pedir pra Ms. várias vezes a palavra, tipo, você não sabe uma palavra e você sempre se esquece da palavra, como que é, você pede várias vezes e depois ajuda a lembrar, as vezes até em Português, as vezes você solta um pouco de Inglês porque você trabalhou aquilo em Inglês.

Aluno 1 – E ajuda a entender a matéria que a professora tá passando, mas não me ajuda a falar, tipo...

Aluno 2 – (...)

Pesquisadora – Mas digamos que vocês falem assim, é, “*the astronauts*”, por exemplo, “*the astronauts, they wear* vestimentas diferenciadas”, vocês não acham que se vocês puderem usar o Português e a professora complementa, ela pode até falar em Inglês como que diz “vestimenta diferenciada”, vocês acham que isso ajuda vocês a assimilarem aquele vocabulário em Inglês?

Aluno 4 – Eu acho que isso ajuda.

Aluno 1 – Sim, ajuda.

Aluno 4 – Porque... porque geralmente a gente pode usar isso como palavras iguais, tipo, é, vestimentas daí não é vestimentas...

Aluno 3 – Roupas.

Aluno 4 – É *uniform*.

Aluno 1 – *Uniform*.

Aluno 4 – Daí a gente vê e pensa, tipo, ah é uniforme e já vai pensando, tipo, palavras semelhantes, tipo, que tem o mesmo significado.

Aluno 3 – (...)

Aluno 1 – Isso.

Pesquisadora – Aham.

Aluno 2 – A professora sempre fala que quando você procura no dicionário você aprende mais.

Aluno 1 – É

Aluno 2 – Mas também depende da pessoa né.

Pesquisadora – Obrigada meninos pela colaboração com a pesquisa, ok? Muito obrigada.

## GRUPO 2

Pesquisadora – Como vocês sabem, meu nome é Patrícia Dias, e estou realizando uma pesquisa na área de estudos linguísticos da Universidade Federal do Paraná, cujo tema é: alternância de línguas na aprendizagem baseada em conteúdos em educação bilíngue, por que os alunos alternam as línguas? Os objetivos deste estudo são pesquisar os momentos em que acontecem a alternância ou mudança de línguas e as razões pelas quais essa alternância acontece. Informo ainda que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhes identificar será mantida em sigilo. Gostaria de lhes fazer algumas perguntas e ao respondê-las peço a vocês que conversem entre si sobre sua opinião acerca do que está sendo perguntado. Não há respostas certas ou erradas, por isso sintam-se à vontade para trocarem ideias e informações, pergunta a pergunta, sendo que eu interferirei quando necessário for, peço que antes que cada um de vocês diga em que série iniciou seus estudos na escola e então iniciarei as perguntas.

Aluna 1 – Eu comecei no nível D.

Aluna 2 – Eu comecei no nível D também.

Aluna 3 – Eu comecei no primeiro ano.

Aluna 4 – Eu comecei no segundo, segundo ano.

Pesquisadora – Ok, então posso começar com as perguntas?

Alunas – Pode.

Pesquisadora – Vocês alternam as línguas inglesa e portuguesa durante as aulas de língua inglesa?

Alunas 1,2 e 4 – Sim.

Pesquisadora – Em que situações vocês alternam as línguas?

Aluna 4 – Quando tem uma dificuldade pra...

Aluna 3 – É, tipo...

Aluna 4 – Não conhece bem a palavra...

Aluna 3 – A palavra (...)

Aluna 1 – Quando tá com dúvida também...

Aluna 4 – Não é... ou não se acostumou...

Aluna 3 – É, quando tá com dúvida...

Aluna 4 – Ou quando não é acostumado a dizer aquela palavra, e daí você as vezes mistura.

Pesquisadora – Só por isso? Não tem outro momento que vocês tendem a usar a língua portuguesa na sala de aula?

Aluna 1 – Às vezes porque, normalmente a palavra de Inglês é mais difícil ou é super diferente da portuguesa, a gente não lembra ou a gente não sabe, a gente acaba falando Português.

Aluna 3 – Ou quando a gente vai... a professora vai explicar uma coisa, a professora vai explicar uma coisa que todo mundo tem que entender, bem certinho assim e aí elas falam português.

Aluna 3 – E as pessoas não tão entendendo.

Aluna 2 – É.

Aluna 3 – Tipo, quando tá muito difícil de entender o que elas tão querendo dizer, aí elas falam, tipo, vou explicar em Português pra vocês conseguirem entender melhor, pra não ter dúvida depois.

Aluna 2 – Mas é bem raramente quando elas fazem isso.

Aluna 3 – É.

Pesquisadora – Aham... e existe uma outra razão que vocês se lembram, que vocês acabam usando o Português, sem ser só por essas razões que vocês me passaram?

Aluna 3 – Acho que só...

Aluna 4 – Às vezes quando você vai fazer uma observação, também, tipo, é, e você acaba, tá meio nervosa, daí cê também, às vezes fala.

Aluna 2 – É, português

Aluna 4 – mistura um pouquinho os dois

Aluna 2 – É

Pesquisadora – Aham... E pra fazer brincadeira, gracinha em sala de aula, vocês usam as vezes o Português?

Aluna 2 – Às vezes escapa né porque...

Aluna 1 e 4 – É.

Aluna 2 – O Inglês, é tipo, um complemento e às vezes a gente, não sei, às vezes a gente é tão acostumado a falar o Português todos os dias que a gente escapa um pouquinho da aula de Inglês.

Aluna 3 – É, mas tipo, as professoras de Inglês, elas fazem tipo, alguns jogos, algumas atividades, que incentivam a gente a falar... a não falar Português, entendeu?

Aluna 4 – Já faz a gente começar a se acostumar um pouco com as brincadeiras em Inglês.

Aluna 2 – Por exemplo, a gente tem um ticket que, por exemplo, quando a gente, por exemplo, eu tenho cinco, quando eu falo duas palavras em Português ela tira dois meus, entendeu?

Pesquisadora – Aham.

Aluna 1 – De modo que incentiva você a falar bastante em Inglês nas aulas de Inglês.

Aluna 3 – Às vezes ela fica um período olhando quem, quem só falou em Inglês, aí quem só falou em Inglês que pode ganhar um ticket, alguma coisa.

Pesquisadora – Aham... E porque que vocês falam assim as vezes “*how do you say?*” o que (...) “*how do you say?*”

Aluna 1 – Quando a gente não sabe.

Aluna 3 – Quando a gente não sabe falar.

Aluna 2 – É ... quando tem uma palavra...

Aluna 4 – Quando a gente não convive com aquela palavra.

Aluna 2 – Quando é uma palavra diferente que a gente (...)

Aluna 3 – Ou que a gente já esqueceu mesmo.

Aluna 4 – É, ou esqueceu mesmo.

Aluna 2 – É.

Aluna 1 – Ou só pra ter certeza que aquela palavra tá certa mesmo.

Pesquisadora – Aham, e vocês acham fácil, por exemplo, falar uma frase inteira em Inglês e daí no final falar “*how do you say?*”, não para o pensamento de vocês?

Alunas 1, 2 e 4 – Não

Aluna 4 – Porque primeiro você pensa em Português, daí depois você fala em Inglês.

Aluna 2 – É

Aluna 1 – Você traduz mesmo.

Aluna 4 – E como Português é mais fácil de memorizar, daí você faz sua pergunta em Inglês... para, é, daí você para, faz a... é, pergunta como... como, como se diz a palavra e depois você continua, como se você tivesse lembrado em Português (...)

Aluna 2 – É, por exemplo, quando você vai perguntar, é “*May I drink...*” daí você esqueceu a palavra água, daí você fala “*May I drink...*” daí você fala “*how do you say água?*” daí ela fala “*water*” e daí a gente fala... repete a frase.

Patrícia – E isso não interrompe o pensamento de vocês na língua inglesa?

Alunas 1,2,3 e 4 – Não.

Pesquisadora – Não? Vocês acham que é um contínuo assim do Português pro Inglês?

Alunas 1 e 2 – É.

Aluna 4 – Aham.

Pesquisadora – É contínuo?

Alunas 1 – Aham.

Aluna 2 e 3 – É

Pesquisadora – É contínuo?

Alunas 1 e 2 – Não.

Pesquisadora – Tá, é, eu já perguntei pra vocês em que situações vocês alternam as línguas né?

Aluna 2 – É.

Alunas 1 e 4 – Aham.

Pesquisadora – E vocês responderam pra mim. Uma outra pergunta agora, vocês acreditam que nas aulas de língua inglesa envolvendo temas de outras áreas de conhecimento, por exemplo, ciências, estudos sociais, vocês tendem a alternar as línguas com mais frequência? Por quê?

Alunas 1, 2 e 4 – Sim.

Aluna 2 – Eu acho que sim porque, por exemplo, em ciências tem o ciclo da vida, essas coisas assim, e daí tem umas palavras às vezes mais complicadinhas, daí eu acho que a gente pergunta mais “*how do you say?*”.

Aluna 3 – E também têm algumas coisas que, tipo, a gente já aprendeu e algumas que a gente ainda não aprendeu, as que a gente já aprendeu, acho que tem mais chance da gente, é, sair em Português às vezes, porque, como a gente viu em Português (...)

Aluna 4 – E na hora que você já começa a decorar, você já começa a se acostumar a... com a palavra, daí quando você aprende em Inglês fica mais difícil de você traduzir.

Aluna 3 – É, têm algumas palavras que são bem diferentes mas algumas são muito parecidas, e aí vai ficando mais fácil.

Aluna 1 – E têm muitas vezes que a gente aprende a... o assunto em Português e só depois aprende em Inglês, eu acho que isso ajuda a falar em Português na aula de Inglês.

Aluna 3 – Também têm coisas que, tipo, a gente aprende Inglês antes e depois, tipo, por exemplo, no quarto ano a gente aprendeu planetas na aula de Inglês, aí a gente só foi aprender em Português no quinto ano, daí...

Aluna 2 – No quinto e sexto ano a gente aprendeu também...

Aluna 3 – É, no quinto e no sexto.

Aluna 4 – Um pouquinho no sexto...

Aluna 2 – É, a gente aprendeu um pouquinho sobre isso no sexto, é.

Pesquisadora – E ajudou?

Aluna 3 – É, porque a gente já sabia tudo.

Aluna 4 – Aham.

Aluna 1 – Ajudou (...)

Aluna 2 – Eu acho que é um complemento, assim, por exemplo, a gente aprende em Português e eu acho que é importante a gente aprender em Inglês, porque daí, as palavras, a gente vai decorando palavras novas.

Aluna 3 – E vai ficando mais fácil até, de entender.

Aluna 2 – É.

Aluna 4 – Aham.

Pesquisadora – Ok, e vocês acreditam que a alternância de línguas auxilia os alunos a assimilarem melhor os temas de outras áreas de conhecimento, como ciências e estudos sociais ensinados por meio da língua inglesa?

Aluna 1 – Sim.

Aluna 2 – Sim.

Aluna 3 – Acho que ajuda.

Pesquisadora – Por que?

Aluna 1 – Porque quando a gente aprende Inglês, vamos dizer que a gente já aprendeu tudo daquela... matéria.

Aluna 3 – Tipo, a base que a gente precisa pra entender...

Aluna 4 – Pra aprender outro...

Aluna 3 – Pra entender em Português.

Aluna 2 – É.

Pesquisadora – Mas e, assim, quando vocês usam o Português na sala de aula, quando a professora tá trabalhando um texto, por exemplo, que traz informações sobre a NASA, por exemplo, vocês acham que quando vocês querem se expressar, se vocês... se vocês puderem usar o Português, ajuda vocês a aprenderem melhor?

Aluna 1 – Não, eu acho que não.



Aluna 4 – É, porque daí você não vai, é, você não vai tá treinando o seu Inglês.

Aluna 1 – É, só vai tá usando ele assim, mas não vai tá... é, se esforçando pra usar o Inglês.

Pesquisadora – E mesmo quando vocês não saibam a palavra, ainda, e aí?

Aluna 3 – Aí... aí ajuda.

Aluna 1 – Aí ajuda.

Aluna 4 – É, mas acho que é ainda mais fácil você perguntar pra professora como que se fala, do que você tentar traduzir em Inglês, tentar adivinhar como que se fala.

Alunas 2 e 3 – (...)

Aluna 4 – Porque daí vai sair em Português uma parte.

Aluna 2 – É.

Pesquisadora – E aí quando sai em Português uma parte, vocês acham que isso auxilia na aprendizagem? Vocês terem essa liberdade de poder usar o Português, durante uma pergunta pra professora, vocês falam metade em Inglês, sobre por exemplo, sobre a NASA, vocês querem saber... vocês querem, falar, por exemplo, que os astronautas da NASA usam vestimentas diferenciadas e vocês falam assim “*NASA astronauts wear... how do you say vestimentas diferenciadas?*” Não ajuda vocês a aprenderem aquela estrutura?

Aluna 2 – Eu acho que sim porque às vezes, quando por exemplo, cada tema assim, quando você sabe uma curiosidade e você, tipo, sabe no Português só não sabe em Inglês, você pode perguntar até pra professora e eu acho que é legal, tipo, pra você saber as duas palavras, tipo, as diferenças delas em Português e Inglês.

Pesquisadora – E vocês acham que ajuda a assimilar mais os conteúdos?

Alunas 1 e 2 – Sim.

Pesquisadora – Que estão sendo trabalhados na aula de língua inglesa?

Alunas 1, 2 e 4 – Sim.

Pesquisadora – Ah, ok... Obrigada meninas, é isso, muito obrigada pela participação de vocês, tá bom? É muito importante. Obrigada.

### GRUPO 3

Pesquisadora – Como vocês sabem, meu nome é Patrícia Dias e estou realizando uma pesquisa na área de estudos linguísticos da Universidade Federal do Paraná, cujo tema é: alternância de línguas na aprendizagem baseada em conteúdos em educação bilíngue, por que os alunos alternam as línguas? Os objetivos deste estudo são pesquisar os momentos em que acontecem a alternância ou mudança de línguas e as razões pelas quais essa alternância acontece. Informo ainda que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhes identificar será mantida em sigilo. Gostaria de lhes fazer algumas perguntas e ao respondê-las peço a

vocês que conversem entre si sobre sua opinião acerca do que está sendo perguntado. Não há respostas certas ou erradas, por isso sintam-se à vontade para trocarem ideias e informações, pergunta a pergunta, sendo que eu interferirei quando necessário for, peço que antes que cada um de vocês diga em que série iniciou seus estudos na escola e então iniciarei as perguntas.

Aluno 1 – Pode falar? Eu tô aqui desde o primeiro ano, é.

Pesquisadora – Sim.

Aluno 2 – Eu tô aqui desde o quarto.

Aluno 3 – Eu tô aqui desde o primeiro também.

Aluno 4 – Eu tô aqui desde o nível D.

Pesquisadora – Então a primeira pergunta é assim: vocês alternam as línguas inglesa e portuguesa durante as aulas de língua inglesa?

Aluna 2 – Sim.

Aluna 1 – Sim.

Aluna 3 – É, acho que sim.

Pesquisadora – Sim?

Aluna 1 – Aham.

Pesquisadora – E em que situações vocês alternam as línguas?

Aluna 3 – Quando, por exemplo, a gente vai... aí a gente não sabe como falar a palavra em Inglês, a gente fala em Português, pra aí a professora poder traduzir pra gente em Inglês.

Aluna 1 – Aham.

Pesquisadora – Mais alguma outra situação que vocês se lembrem?

Alunos 1, 2 e 4 – Não.

Pesquisadora – Não? Pra fazer brincadeira, pra conversar com o colega, sem a professora as vezes ouvir...

Aluna 1 – Na sala a gente tenta falar Inglês, tipo, até com os colegas assim.

Aluna 3 – Mas as vezes, quando a gente tá fazendo trabalho e tal, as vezes acontece de sair uma palavra portuguesa ali.

Aluna 2 – *Aham*

Aluna 1 – Em português...

Pesquisadora – Aham, e vocês lembram porque que aí na hora do trabalho vocês falam Português?

Aluna 3 – Ah, eu não sei.

Aluno 4 – Às vezes a gente esquece.

Aluna 1 – Acho que é, sei lá, tipo automático.

Aluna 3 – Acho que é porque a gente tá conversando com amigo assim...

Aluna 2 – É... automático.

Aluna 1 – Automático acho...

Pesquisadora – Automático falar Português com o colega?

Aluna 1 – Aham.

Pesquisadora – E por que seria automático?

Aluna 1 – Ah, não sei

Aluno 4 – Ah, porque a gente...

Aluna 1 – Acho que é uma...

Aluna 3 – ... sempre conversa, por exemplo, no recreio, nas outras... nas outras disciplinas a gente sempre conversa com o amigo em Português.

Pesquisadora – Aham.

Aluna 3 – Aí na aula de Inglês fica meio confuso.

Aluna 1 – É.

Pesquisadora – Vocês acreditam que nas aulas de língua inglesa envolvendo temas de outras áreas de conhecimento, como ciências e estudos sociais, vocês tendem a alternar as línguas com mais frequência? Por que?

Aluna 2 – Acho que não.

Pesquisadora – Por exemplo, vocês na aula de Inglês estão aprendendo um texto sobre a NASA, por exemplo, que é um texto de teor científico, referente a ciências, vocês acham que usar/alternar as línguas nessas aulas específicas é... vocês tendem né, ou seja, vocês alternam mais as línguas, a língua, por ser um texto científico ou se é um texto de estudos sociais por causa do vocabulário apresentado?

Aluno 4 – Acho que não.

Aluna 3 – Eu acho que não.

Aluna 2 – Eu também acho.

Aluna 3 – Porque... só que as vezes a gente tá na aula de Inglês, daí a gente acaba...

Aluna 1 – É.

Aluna 3 – ... sendo como uma aula normal assim.

Aluna 2 – Daí a maior parte dessas coisas que a gente lê no livro, daí a Ms. faz os comentários e aí gente responde em Inglês.

Aluna 1 – É.

Pesquisadora – Aham, e quando vocês estão interagindo com a professora, por exemplo, vocês perguntam assim... sobre... se você gostaria de dizer assim... que as vestimentas... que os astronautas da NASA usam vestimentas diferenciadas, aí vocês querem... você querem falar, expressar essa frase em Inglês, mas vocês vão até um pedaço em Inglês e a outra parte vocês falam em Português, vocês não acham... é, vocês acham que isso acontece mais nas aulas que têm esses textos de ciências e estudos sociais ou por

exemplo numas aulas mais...de... que tem mais brincadeira ou temas mais... que não tenha esse vocabulário específico?

Aluna 3 – Não, eu acho que nesse tema de vocabulário mesmo.

Aluna 2 – Aham.

Aluna 1 – É.

Aluno 4 – Aham.

Pesquisadora – Vocês acham que vocês usam mais o Português então, ou não?

Aluna 1 – É, porque têm palavras que a gente ainda não viu em Inglês... tipo

Aluno 4 – É.

Aluna 1 – ... especificar as palavras.

Aluno 4 – Às vezes a gente não sabe.

Aluna 1 – ... que a gente ainda não viu, aí as vezes a gente fala aí a gente fala e Português.

Aluno 4 – A gente fala em Português ou as vezes a gente fala... tipo... pergunta pra professora como é que fala/diz isso em Inglês.

Aluna 1 – É.

Pesquisadora – Aham, e vocês acham que essa alternância de línguas, do Português e do Inglês, auxilia os alunos a assimilarem melhor os temas dessas outras áreas de conhecimento? Quando vocês podem usar o Português... tem essa liberdade de falar metade em Inglês, metade em Português, vocês acham que ajuda vocês assimilarem melhor o que está sendo trabalhado?

Aluna 3 – É, porque a gente não conhece muitas das (...) muitas expressões em Inglês pra demonstrar, e aí a gente acaba falando em Português pra se expressar melhor.

Pesquisadora – Aham.

Aluna 3 – Pra se expressar melhor...

Pesquisadora – E isso ajuda na aprendizagem?

Aluna 3 – É, eu acho que sim.

Aluna 2 – Eu acho que não porque você não vai ficar fluente em Inglês .

Aluna 1 – É ... eu prefiro.

Aluna 3 – Não... ajuda na aprendizagem no sentido de... do... do conteúdo que a gente tá aprendendo...

Aluna 1 – É.

Aluna 3 – ... na aula de Inglês, porém na linguagem de Inglês isso dificulta um pouco

Aluna 1 – É.

Aluna 3 – Porque ...

Pesquisadora – Mesmo a professora é... passando pra vocês como é aquela metade que vocês falaram em Português da frase seria em Inglês?

Aluna 3 – Depende...

Aluna 1 – É porque eu... invés de eu falar em Português... eu... antes de eu... quando eu chego assim na área, na parte que eu não sei, eu peço pra Ms. e a Ms., tipo, me ajuda, aí eu evito de falar em Português...

Aluna 2 – É ... isso.

Aluna 1 – ... o que eu não sei.

Aluno 4 – Eu também faço isso.

Aluna 1 – É... tipo

Aluno 4 – Às vezes eu não sei, como eu disse, eu não sei uma palavra e peço pra professora como (...)

Aluna 1 – Ou a gente define a palavra, tipo, a gente... é... explica como é o uniforme dele ao invés de falar...

Aluna 3 – Sim.

Aluna 1 – ... as peças, a gente, tipo, é

Aluna 3 – Invés de falar...

Aluno 4 – Explica de uma forma mais fácil.

Aluna 3 – Invés de falar como um nome, tipo, que tá (...) a gente descreve.

Pesquisadora – Em Inglês?

Aluna 1 – Aham.

Aluno 4 – Em Inglês, daí fica mais fácil.

Patrícia – Vocês tentam...

Aluna 1 – Aham.

Pesquisadora – Mas se não for possível vocês usam o Português?

Aluna 3 – É, ou a gente pergunta pra professora.

Aluna 1 – Como ela é... ajuda a gente.

Pesquisadora – E vocês usam *'How do you say?'*

Alunos 1, 2, 3 e 4 – Aham

Pesquisadora – E esse *'How do you say?'* vocês falam... por que vocês falam *'How do you say?'*

Aluno 4 – Porque as vezes a gente não conhece uma palavra.

Aluna 1 – Ou a gente não sabe como é ela em Inglês... tipo

Aluna 2 – Ou não sabe como você pronuncia.

Aluno 4 – A gente não sabe como pronuncia.

Pesquisadora – Aham, mas, por exemplo, vocês não falam... é... digamos que vocês falaram metade da frase em Inglês e aí vocês falam *'How do you say...?'* se vocês não falarem *'how do you say?'* e vocês falaram direto a palavra em Português, tem alguma diferença?

Aluna 1 – Tem.

Aluna 2 – Tem.

Aluno 4 – Tem.

Aluna 3 – É.

Pesquisadora – Por que?

Aluna 3 – Porque aí você tá... se esforçando bastante pra não falar em Português, aí você fala um trechinho, mas com a intenção de que você não sabe como é e não porque você quer falar em Português.

Aluna 1 – É.

Pesquisadora – Ah, então diferencia?

Alunas 1 e 3 – Aham.

Pesquisadora – Diferencia o sinalizador pra professora então que você *tá* querendo ajuda naquele momento, seria isso?

Aluna 3 – Aham.

Aluno 4 – É.

Pesquisadora – E esse '*how do you say*' não interrompe a linha de pensamento? Por exemplo, as vezes vocês falaram uma frase inteira em Inglês, faltou só o finalzinho em Português, aí vocês param o que vocês estão falando em Inglês, falam '*how do you say?*' e falam a palavra em Português ou flui tudo junto e misturado e não tem problema nenhum?

Aluna 1 – Não, não tenho problema com isso.

Aluno 4 – Às vezes eu falo... as vezes eu falo uma frase, mas bem as vezes, eu falo uma frase e falo '*how do you say?*' aí eu começo a frase de novo, mas eu sempre falo, tipo, '*how do you say?*' e a frase... aí depois...

Pesquisadora – E não interrompe teu pensamento em Inglês?

Aluno 4 – Não.

Pesquisadora – Não?

Aluna 1 – Não.

Aluna 3 – Mas quando eu falo no meio da frase também não...

Aluna 1 – É ... é

Aluno 4 – ... não (...)

Pesquisadora – Também não interrompe?

Alunos 1, 3 e 4 – Não

Pesquisadora – Pra vocês é natural?

Alunos 1, 3 e 4 – Aham.

Pesquisadora – Ah, ok... Obrigada, é isso. Muito obrigada pela participação de vocês, tá bom?



## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Departamento de Letras Estrangeiras Modernas**  
 Rua General Carneiro, 460 - 10º andar - sala 1019  
 Edifício D. Pedro I - CEP: 80060-150 Fone/Fax: (41) 3360-5102  
 Correio eletrônico: [ppglet@gmail.com](mailto:ppglet@gmail.com) e [pglet@ufpr.br](mailto:pglet@ufpr.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

\_\_\_\_\_ (nome do aluno), \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ anos, solteiro(a), estudante, domiciliado(a) à \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, neste ato representado por mim, \_\_\_\_\_ (nome do representante legal), \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ (estado civil), \_\_\_\_\_ (profissão), domiciliado(a) à \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (grau de parentesco com o aluno), está sendo convidado a participar de um estudo denominado Alternância de idiomas na aprendizagem baseada em conteúdos em educação bilíngue – Por que os alunos alternam línguas?, cujo objetivo é pesquisar as ocorrências de alternância de idiomas e as razões pelas quais essas acontecem, especificamente em ambiente de educação bilíngue em que as aulas de língua inglesa são um meio pelo qual outras áreas de conhecimento são ensinadas. A referida pesquisa busca contribuir para a área educacional, uma vez que há ainda poucos estudos referentes à aquisição da língua inglesa em âmbito de educação bilíngue no Brasil.

Fui informado que com o objetivo de facilitar a coleta de dados, algumas das aulas serão filmadas (aquelas em que serão trabalhados textos do livro didático que trazem conteúdos, como ciências e estudos sociais, entre outros), para que as falas dos alunos possam ser transcritas para futura análise. Haverá também entrevistas com os alunos sobre aspectos referentes à alternância de línguas.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Patrícia Daiani Dias, e seu professor orientador, Prof. Dr. Ron Martinez, afiliados à Universidade Federal do Paraná, e com eles poderei manter contato pelos telefones \_\_\_\_\_.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de \_\_\_\_\_ (nome do aluno).

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a \_\_\_\_\_ (nome do aluno) na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor em dinheiro, a receber ou a pagar, pela participação.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_  
 (Assinatura e RG do representante legal do aluno)

*Patrícia Daiani Dias e Ron Martinez*